

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Rehtorien näkemysten yhteys oppilaalle tarjotun  
kolmiportaisen tuen tukimuotojen monipuolistumiseen

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TANJA JANTUNEN

Joulukuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TANJA JANTUNEN: Rehtorien näkemysten yhteys oppilaalle tarjotun kolmiportaisen tuen tukimuotojen monipuolistumiseen

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 66 sivua, 8 liitesivua

Joulukuu 2018

Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli 2010-luvun koulureformi, jonka tarkoituksena on ollut muuttaa kaksijakoinen erityisopetusjärjestelmä kaikille yhteiseksi oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki on rakenteeltaan kolmiportainen. Yleinen ja tehostettu tuki tuodaan useimmiten yleisopetuksen luokkiin, mutta erityinen tuki tarjotaan mahdollisuuksien ja lapsen edun mukaan hänelle sopivassa ryhmässä. Uudistuksessa painopiste on siirretty varhaiseen puuttumiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena oli ensinnäkin selvittää, millaisia muutoksia yhteiseen opetukseen ohjaavien tukimuotojen monipuolisuudessa eri tuen tasojen välillä on tapahtunut vuosina 2012 ja 2018. Toiseksi tutkimuksessa selvitettiin, onko peruskoulujen rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä tapahtunut muutosta vuosien 2012 ja 2018 välillä. Tarkastelun kohteena olivat rehtorien näkemykset inklusiosta: inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä. Kolmanneksi tutkimuksessa selvitettiin, ovatko edellä mainitut rehtorien näkemykset yhteydessä tarjottujen tukimuotojen monipuolisuuteen eri tuen tasoilla ja onko niissä tapahtunut muutosta vuosien 2012 ja 2018 välillä. Erityisesti huomio kiinnitettiin tukimuotoihin, jotka edistävät kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena tutkimuksena, käyttäen määrällisen aineiston analyysimenetelmiä: riippuvien tapausten t-testiä, lineaarista regressioanalyysiä ja regressioanalyysin luottamusvälivertailua. Tutkimuksessa käytettiin Valaise- ja Oppimisen tuki -hankkeissa kaikille Suomen perusopetuksen rehtoreille vuosina 2012 ja 2018 lähetettyjä sähköisiä kyselyaineistoja, joista aineistoon valittiin molempina vuosina kyselyyn vastanneet 372 vastaajaa.

Tutkimustuloksista selviää, että tukimuodot monipuolistuvat eri tuen tasojen välillä sekä muutokset ovat tilastollisesti merkittäviä vuosien 2012 ja 2018 välillä. Rehtorien mielipiteet inklusion periaatteiden toteuttamisen mahdollisuudesta ovat muuttuneet negatiivisemmiksi. Toisaalta taas kaikkien oppilaiden opettamisen mahdollisuudessa lähikoulussa ei ole tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta. Positiivisemmaksi ovat muuttuneet ainoastaan rehtoreiden näkemykset siitä, että tehostettua tukea saavan oppilaan opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä. Rehtorien mielipiteiden vaikutuksesta tarjottujen tukimuotojen määrään ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää muutosta, koska selitysosuudet muutoksissa olivat marginaalisia. Vuosien välinen vertailu kuitenkin osoitti, että tilastollisesti merkitsevä muutos on tapahtunut siinä, miten rehtorien mielipiteet tehostettua tukea saavan oppilaan opetuspaikasta vaikuttavat tarjottujen tukimuotojen määrään kaikilla tuen tasoilla. Lisäksi löydettiin lähes merkitsevä muutos siinä, miten rehtorien mielipiteet kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa mahdollisuudesta on vaikuttanut tarjottujen tukimuotojen määrään tehostetussa tuessa.

Tukimuotojen lisääntyminen osoittaa, että koulureformilla on ollut vaikutusta koulujen käytäntöihin. Ylhäältä tulevalla ohjauksella on onnistuttu vaikuttamaan tukimuotojen määrän lisääntymiseen ja siihen, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikkana on alettu nähdä yleisopetuksen ryhmä. Muihin rehtoreiden näkemyksiin ei tämän kyselyaineiston perusteella ole pystytty positiivisesti vaikuttamaan. Rehtorien näkemykset eivät ole vahvassa yhteydessä tukimuotojen monipuoliseen tarjoamiseen, mutta vuosien välisessä vertailussa näkemysten ja tarjottujen tukimuotojen määrän yhteydessä on tapahtunut muutosta, joka voidaan tulkita alkuinnostuksen laantumisenä.

Avainsanat: oppimisen ja koulunkäynnin tuki, tukimuodot, erityisopetus, rehtori, inklusio

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>8</b>
2.1	KOLMIPORTAISEN TUEN TAUSTA .....	8
2.2	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUKI.....	14
2.2.1	<i>Yleinen tuki .....</i>	<i>15</i>
2.2.2	<i>Tehostettu tuki.....</i>	<i>16</i>
2.2.3	<i>Erityinen tuki.....</i>	<i>16</i>
2.3	REHTORIN MERKITYS TYÖYHTEISÖLLE, MUUTOKSEEN JA INKLUUSIOON .....	17
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET JA HYPOTEESEIT .....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>MENETELMÄT .....</b>	<b>25</b>
4.1	OSALLISTUJAT .....	25
4.2	MITTARIT .....	26
4.3	TILASTOLLISET MENETELMÄT .....	32
<b>5</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>34</b>
5.1	TUKIMUOTOJEN MÄÄRÄT ERI TUEN TASOJEN VÄLILLÄ VUOSINA 2012 JA 2018.....	34
5.2	REHTORIEN YHTEISEN OPETTAMISEN MIELIPITEIDEN MUUTOKSET VUOSIEN 2012 JA 2018 VÄLILLÄ.....	35
5.3	REHTORIEN MIELIPITEIDEN YHTEYS ERI TUEN TASOJEN TUKIMUOTOJEN MÄÄRÄÄN.....	38
<b>6</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>45</b>
6.1	MUUTOKSET TARJOTTUJEN TUKIEN MÄÄRÄSSÄ .....	45
6.2	REHTORIEN YHTEISEN OPETTAMISEN NÄKEMYSTEN MUUTOKSET VUOSIEN 2012 JA 2018 VÄLILLÄ .....	47
6.2.1	<i>Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa.....</i>	<i>47</i>
6.2.2	<i>Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista.....</i>	<i>49</i>
6.2.3	<i>Tehostettu tuki tuodaan muun opetuksen yhteyteen.....</i>	<i>49</i>
6.3	NÄKEMYSTEN YHTEYS TARJOTTUJEN TUKIMUOTOJEN MÄÄRÄÄN .....	50
6.4	TUTKIMUKSEN RAJOITUKSET .....	54
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>56</b>
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>61</b>
<b>9</b>	<b>LIITTEET.....</b>	<b>67</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimus kiinnittyy kasvatustieteelliseen uudistamisen kenttään syventyen suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistamishankkeeseen, jossa erityisopetukseen siirtämisen sijasta pyritään antamaan oppilaalle tuki silloin, kun hän sitä tarvitsee (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 22). Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin, kuinka paljon muutosta on tapahtunut käytettyjen tukimuotojen monipuolisuudessa eri tuen tasoilla ja onko tukimuotojen määrässä tapahtunut muutosta vuosien 2012 ja 2018 välillä. Ajattelutavan muutos erotteluvasta erityisopetuksesta koulunkäynnin tukemiseen tavoittelee tukimuotojen lisääntyvää käyttöä yleisopetuksen ryhmissä, tarvitsi oppilas oppimiseen ja koulunkäyntiin sitten yleistä, tehostettua tai erityistä tukea (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 110). Peruskoulu-uudistuksen taustalla on globaali ajattelutavan muutos inklusiiviseen opettamiseen, jossa kaikilla oppilailla on oikeus tulla kohdelluksi tasa-arvoisesti yhteiskunnassa (Vehmas 2005, 108). Tutkimus selvittää muuttuvatko rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset vuosien 2012 ja 2018 välillä. Lähtökohtaisesti omiin kokemuksiin perustuen näen, että rehtorilla on suuri merkitys kouluyhteisön toimintaan ja siellä käytettyihin menetelmiin. Tutkimus selvittääkin, onko rehtoreiden näkemyksillä kaikille yhteisen opetuksen mahdollisuuksista vaikutusta eri tuen tasolla tarjottujen tukimuotojen määrään. Lisäksi tutkimus selvittää, onko niissä tapahtunut muutosta vuosien 2012 ja 2018 välillä.

Kiinnostukseni tutkimusaiheeseen on herännyt 10 -vuotisen työkokemukseni aikana. Vuosien varrella olen toiminut erityisopetuksen eri tasoilla. Varhaiskasvatuksessa vaikeasti vammaisen lapsen avustajana olen näin nähnyt, miten tuossa vaiheessa oleva lapsi on osa ympäröivää yhteiskuntaa. Olen myös työskennellyt ryhmäkodissa, jossa asukkaat olivat kehitysvammaisia. Näillä kehitysvammaisilla peruskoulun jälkeinen elämä oli hyvinkin erillään muusta yhteiskunnasta. Perheen lisäksi hyvin harvalla asukkaalla oli muita ryhmäkodin ulkopuolisia kontakteja. Peruskoulussa olen työskennellyt sekä yleis- että erityisopetuksessa. Urani olen aloittanut vuonna 2001 ja elänyt mukana muutoksessa, jossa pieni erityiskoulu yhdistetään uuteen useampia pieniä alakouluja yhdistävään alakouluun. Keskustelu yhdistymisen aikaan oli hyvin kiivasta ja asenteet uudistumista kohtaan hyvin negatiivisia. Uusi yhdistynyt koulu ei myöskään lähtenyt toivotulla tavalla toimimaan inklusion periaatteiden mukaan, vaan henkilökunta on hyvin hitaasti lähtenyt

ottamaan askelia kohti inklusiivisempaa toimintatapaa. Peterson ja Hittie (2003, 11) tuovat esiin, että kouluvuosien aikana ihminen kuitenkin kokee eniten syrjäyttämistä ja segregointia. Näistä lähtökohdista olen opintojeni alusta asti ollut erittäin kiinnostunut peruskoulu-uudistuksesta ja sen kehityksestä.

Taustoitin tutkimusta ensin tuomalla esiin peruskoulun uudistamisen taustalla olevaa globaalia inklusiivisen ajattelutavan yleistymistä. Suomalaisen peruskoulun on kaksijakoisuutensa vuoksi nähty aiheuttavan segregaatiota. Toisaalta se on kuitenkin historian aikana ollut hyvin arvostettu ja hyviä tuloksia tuottanut peruskoulujärjestelmä (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 107). Kaksijakoisuus on kuitenkin tuottanut epätoivottuja ilmiöitä, jollaisena voidaan esimerkiksi pitää erityisoppilaiden määrän kasvua. Peruskoulu vaati uudistamista, jotta se pystyisi vastaamaan muuttuneen maailman tarpeisiin. Peruskoulujärjestelmän muuttaminen on vaatinut opetussuunnitelman, perusopetuslain sekä valtionosuusjärjestelmän uudistamisen (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79). Huomio on pyritty kiinnittämään varhaiseen ja matalan kynnyksen puuttumiseen (Ahtiainen, 2015). Uudistuksella pyritään eri ohjausmenetelmiä käyttäen hillitsemään erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvua (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 79). Kolmiportaisen tuen järjestelmän tarkoitus on tuoda oppilaalle tukimuotoja yleisopetuksen ryhmiin, eikä vasta erityisopetukseen siirryttäessä (Huhtanen 2011, 20). Tässä tutkimuksessa käytän 2010-luvun alussa peruskoulussa tapahtuneesta muutoksesta käsitettä ”koulureformi”. Valtakunnallisesti on myös merkittävää tietää, missä kohdassa koulureformi on menossa. Ajallisesti koulureformi voidaan helpommin määritellä, mutta muuttuneiden käytänteiden tilan tulkitseminen on haasteellisempaa.

Teoriaosuuden toisessa osassa tuon esiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin, joka yleisesti tunnetaan kolmiportaisena tukena. Kolmiportainen tuki rakentuu yleisestä tuesta, tehostetusta tuesta ja erityisestä tuesta. Aiemmin käytettiin vain yleisopetusta ja erityisopetusta. Erityisopetusta annettiin kyllä monilla eri tavoilla, mutta termistö ja käytäntö toteutuivat niin, että usein oppilas siirrettiin erityisopetukseen. Kolmiportaisessa tuessa tasoja on kolme ja sekä termistössä että käytännössä on siirrytty antamaan oppilaalle tukea. Tämän osuuden tarkoituksena on selittää auki tutkimuksen tutkimuskysymysten sisältöä, ja tehdä tutkimuksen merkitystä ymmärrettävämmäksi. Oppilaan saaman tuen tehoon vaikuttaa se, onko oppilas saanut hänelle sopivaa tukea, joka toteutuu hänelle parhailla mahdollisilla tukimuodoilla. Mikäli tukimuotoja on monipuolisesti tarjolla, on sopiva tukimuoto helpompi löytää.

Teoriaosuuden kolmannessa osassa käsittelen rehtorin merkitystä tarjottujen tukimuotojen määrään. Peruskoulua on uudistettu hyvin monitahoisesti, mutta samaan aikaan myös johtajuus on kokenut muutoksen. Johtajat joilla on hyvin autoritaarinen tapa johtajaa eivät sovellu inklusiivisen

koulun johtajiksi, vaan koulut tarvitsevat erilaista yhteisöllisempää johtajuutta (Peterson & Hittie 2010). Johtajuudella on kuitenkin suuri merkitys inklusiivisen koulun luomisessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 170.) Siksi tutkimuksessa käsitellä inklusiota juuri rehtoriuden, eli johtajuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen aineiston ensimmäinen osa on kerätty sähköisenä kyselyaineistona keväällä 2012, juuri perusopetuksen lakiuudistuksen ja uuden valtiosuvelain tultua voimaan Valaise-hankkeen yhteydessä. Toinen osa on kerätty sähköisenä kyselyaineistona keväällä 2018 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki -hankkeen yhteydessä. Peruskouluilla on ollut kuusi vuotta aikaa tehdä koulureformiin liittyviä muutoksia ja sopeutua niihin. Erityisesti rehtorit ovat vastuussa opetuksesta, hallinnosta ja taloudesta sekä siitä, että koulu pystyy saavuttamaan yhteiskunnan heille asettamat tavoitteet (Huhtanen & Keskinen 2009, 22). Huomionarvoista on, että uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2014) on hyväksytty loppuvuodesta 2014. Uuteen perusopetuksen opetussuunnitelmaan perustuvat paikalliset opetussuunnitelmat on otettu vuosiluokkien 1–6 osalta käyttöön 1.8.2016 alkaen ja yläkouluissa porrastetusti 2017, 2018 ja 2019 (Opetushallitus 2018). Koulut ovat siis päässeet käyttämään opetussuunnitelmaa eri ajankohdista alkaen. Molemmat muutokset tukevat toisiaan, mutta ovat käytännössä aiheuttaneet paljon työtä peruskouluissamme.

Tutkimuksen aineistoon haluttiin niiden koulujen vastaukset, jotka olivat mukana tutkimuksen molemmissa aineistonkeruuvaiheissa. Muutoksen suuntaa on luotettavampaa arvioida, jos tiedetään, että koulut ovat olleet ilmoittamallaan tasolla vuonna 2012 ja vuoden 2018 vastauksia verrataan tähän tasoon. Tämän tutkimuksen aineistoon jäi 372 vastaajaa. Tutkimus on tehty määrällisen aineiston analyysimenetelmillä: riippuvien tapausten t-testillä, lineaarisella regressioanalyysillä ja regressioanalyysin luottamusvälien vertailulla.

Tutkimukselle muodostui kolme tutkimuskysymystä: ensinnäkin tutkimuksessa selvitetään, millaisia muutoksia yhteiseen opetukseen ohjaavien tukimuotojen monipuolisuudessa eri tuen tasojen välillä tapahtuu ja eroaako tukimuotojen monipuolisuus vuosien 2012 ja 2018 välillä. Hypoteesina odotetaan tukimuotojen monipuolistuvan sekä tukimuotojen välillä, että vuosien välillä verrattuna. Toiseksi tutkimuksessa selvitetään, millaisia muutoksia tapahtuu vuosien 2012 ja 2018 välillä rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä. Hypoteesina odotetaan rehtorien mielipiteiden muuttuvan positiivisemmiksi. Kolmanneksi tutkitaan selittääkö rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset oppilaille tarjottavien tukimuotojen monipuolisuutta eri tuen tasoilla ja onko näissä yhteyksissä eroa vuosien 2012 ja 2018 välillä. Hypoteesina odotetaan, että rehtorien yhteisen opettamisen mielipiteet ovat positiivisessa yhteydessä oppilaille tarjottavien tukien määrään kaikilla tuen tasoilla molempina tutkimusvuosina.

Kappaleessa 5 esitetään tutkimuksen tulokset ja kappaleessa 6 tuodaan esiin tuloksien herättämää pohdintaa tukimuotojen monipuolistumisesta, rehtorien näkemysten muutoksista sekä rehtorien näkemysten vaikuttavuudesta tarjottujen tukimuotojen määriin eri tuen tasoilla. Pohdinta päätetään tutkimuksen luotettavuuden ja rajoitusten arviointiin. Johtopäätöksissä pyritään arvioimaan koulureformin tilaa ja tuodaan esiin jatkotutkimusehdotuksia.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kolmesta osasta. Ensimmäinen osuus tuo esiin taustan, jota vasten kolmiportainen tuki on kehittynyt. Toisessa osassa esitellään kolmiportaisen tuen rakenne sekä tukimuodot. Kolmannessa osassa tuodaan esiin rehtorin merkitys inklusiivisen kouluyhteisön ohjaajana.

### *2.1 Kolmiportaisen tuen tausta*

Erilaisuuden kirjon kasvaessa kouluissamme tulisi jokainen oppilas kohdata arvokkaana, ainutkertaisena ja korvaamattomana yksilönä. Tämä periaate tulee esiin jo YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista (1989). Opettajien ja koulujen on täytynyt muuttaa ajattelutapojaan ja käytäntöjään, jotta kaikkia oppilaita voidaan opettaa ja kasvattaa kouluissamme hyvin (Peterson & Hittie 2003, 3).

Maailmanlaajuinen ajattelutavan muutos on ohjannut koulutusjärjestelmäämme pois oppilaiden siirtämisestä erityisopetukseen. Ollaan siirtymässä kohti oppilaiden koulunkäynnin tukemista. (Oja 2012, 37.) Opetus pyritään toteuttamaan heille parhaassa ympäristössä parhailla mahdollisilla menetelmillä. Taakse on siis jäämässä erityisopetuksen segregoiva kaksoisjärjestelmä, jossa oppilaat on pyritty erottelemaan eri paikkoihin. Tilalle ollaan saamassa kaikille yhteinen opetus. UNESCO:n (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus- tiede- ja kulttuurijärjestö) kansainvälinen Salamanca-julistus (1994) nähdään hyvin merkittävänä sopimuksena tässä muutoksessa. Julistuksessa yksimielisesti sovittiin kaikkien lasten ottamisesta tavalliseen kouluun riippumatta fyysistä, älyllistä, sosiaalisista, emotionaalista, kielellistä tai muista ominaisuuksista (Takala 2010, 13; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108; Saloviita 2001, 158.)

Ilmiöstä, jossa pyritään kaikille yhteiseen opetukseen, yleisin käytetty käsite on inklusio. Ilmiölle on niin kansainvälisesti, kuin Suomessakin kehittynyt monenlaisia nimityksiä (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Lähikouluperiaate on yksi ilmiöön liittyvä termi, mutta sen on nähty korostavan liikaa opetuspaikkaa, joka ei yksinomaan ole tärkein asia inklusiiossa. Osallistava opetus



on inklusiosta käytetty suomennettu termi, mikä ei kuitenkaan ole saanut laajaa käyttäjäkuntaa. Inklusiossa on kyse kaikkien oppilaiden opettamisesta yhdessä niin, että kaikilla on yhtäläinen oikeus tasa-arvoiseen kohteluun yhteiskunnassa. (Vehmas 2005, 108). Tässä tutkimuksessa inklusiivinen koulu, kaikille yhteinen koulu sekä osallistava koulu käsitetään samana asiana. Inklusion pohjalla olevana perusasiana Peterson ja Hittie (2010, 16–17) esittävät, ettei ole mahdollista opettaa erillään niitä asioita, joita yhdessä oleminen vaatii. Erilaiset oppilaat eivät opi taitoja, joita yhteiskunnassa pärjätäkseen tarvitsevat, eivätkä muut opi hyväksymään erilaisuutta, jos se on syy eristää erilaiset oppilaat muualle. Inklusion periaate yltää koulutuksen kaikkiin tasoihin niin, että kaikilla tasoilla on tahto mahdollistaa kaikkien oppilaiden opettaminen tasa-arvoisesti (Mitchell 2014, 302–306). Kaikille yhteinen opetus mahdollistaa yhteiskuntaan integroitumisen (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100).

Uusi ja vanha järjestelmä ovat tietyllä tapaa täysin vastakkaiset. Vanha pyrki viemään erilaiset oppijat tuen luo, kun taas uusi pyrkii tuomaan tuen oppilaalle, joka sitä tarvitsee. Suomessa erityisopetuksen on nähty ja nähdään monesti edelleen toimivan pedagogisesti tehokkaammin erillisenä opetuksena (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 91). Aiemmin erityisopetuksen agenda oli hyväntahtoinen auttaminen, mutta siinä on keskitytty yksilön ongelmien korjaamiseen, kun taas järjestelmän rakenne on jäänyt huomioimatta (Vehmas 2005, 108). Näiden näkemyserojen myötä inklusion käsite on muodostunut hyvin poliittiseksi. Inklusio nähdään suorana osallistumisena ja sen vastakohta eksklusio poissulkemisena, näin käsitteet muodostavat poliittisesti vastakkain asettuvan ilmiökokonaisuuden (Teittinen 2003, 9). Erityisopetuksen parissa työskentelevät henkilöt ovat usein kutsumusammattissaan ja kokeneet tekevänsä hyvää työtä, nyt heidän työtapansa kutsutaan vääräksi ja heitä syytetään segregaatien edistämisestä. Vastarinta ei ole kuitenkaan koskenut inklusion periaatteita (Moberg 2001, 93). Syvälle juurtuneen järjestelmän muuttaminen täysin vastakkaisesta ajattelutavasta toiseen vie paljon aikaa ja on vaatinut paljon muutoksia koulutuspolitiikassa, laeissa ja käytännön toiminnassa. Moberg (2001, 93) esittää opettajien negatiivisten asenteiden, kuntien tarjoamien vähäisten resurssien ja opettajien perehdyttämisen puutteen olleen inklusiota hidastavia tekijöitä.

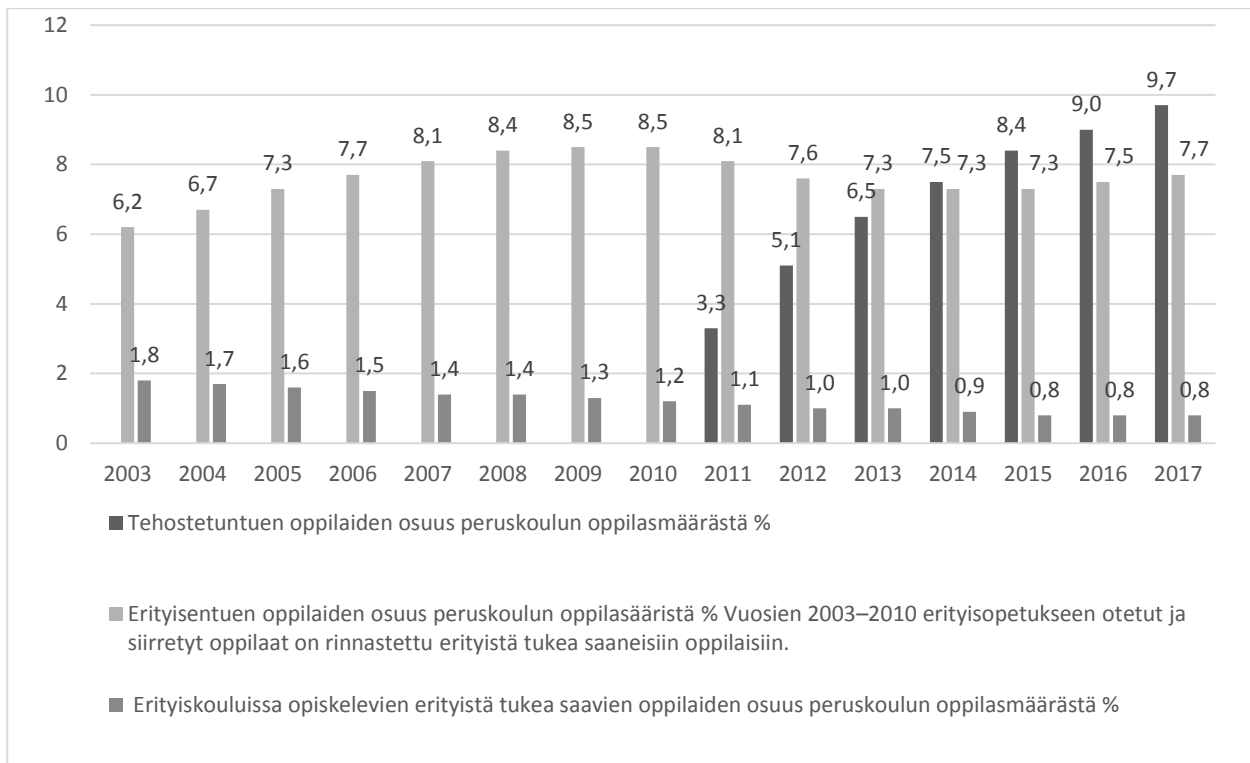
Yhdeksi suurimmista ongelmista erillisen erityisopetuksen järjestämisessä on muodostunut erityisoppilaiden suuri määrä. Kuviossa 1 on tehostettua ja erityistä tukea saavien ja erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden prosenttiosuudet vuosina 2003–2017. Oppilaiden laaja erityisopetus on kallis järjestelmä ylläpitää (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100). Mikäli erityisryhmissä olevien oppilaiden määrää ei oltaisi saatu vähenemään, olisi järjestelmän ylläpitäminen muuttunut taloudellisista syistä mahdottomaksi. Siksi erityisopetuksen järjestämisessä suuri muutos on tapahtunut opetuspaikassa.

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrän kasvua on yritetty selittää monin seikoin. Seppälä–Pänkäläinen (2009, 103) tuo esiin yhtenä vaikuttavana tekijänä opettajien tekemän valikoinnin oppilaissa. Yleisesti on kuultu puhuttavan oppilaista, joiden paikka ei ole ”täällä”, eli oppilaan lähikoulussa tai oppilaista joiden kanssa opettaja ei pärjää ja helpoimpana ratkaisuna nähdään siirto ”jonnekin muualle”, eli pois omasta luokasta. Ajattelu, jossa ongelmat voidaan siirtää jonnekin toisaalle tuottaa helposti käytetyimmäksi ratkaisumalliksi sen itselle helpoimman ratkaisumallin.

Oppilasmäärien kasvuun on vaikuttanut myös lääketieteelliset diagnostiset ongelmat. Paikalliset erot diagnooseissa, sekä niin sanotut muotidiagnoosit ovat saattaneet lisätä tiettyjä diagnooseja ja näin lisätä erityisoppilaiden määrää tietyllä alueella (Saloviita 2007, 152). Oppilasta ei kuitenkaan tulisi nähdä vain diagnoosin läpi. Koulun on paremmin alettava vastamaan oppilaidensa tuen tarpeisiin diagnoosista riippumatta ja toimittava yhteistyössä terveydenhuollon kanssa. Diagnoosin perusteella lokerointia tärkeämmässä roolissa tulisi olla oikeanlaisen tuen tarjoaminen. Medikalisaatioajattelu, jossa tarpeettomasti haetaan kaikkiin pienimpiinkin ongelmiin lääketieteellinen diagnoosi, voi myös johtaa siihen, että lasten yksilölliset kehityspsykologiset tai temperamenttiin liittyvät eroavuudet nähdään oppimisen esteinä, jos ne poikkeavat kouluyhteisön tai opettajan odotuksista (Seppälä–Pänkäläinen 2009, 15). Turhiin ja väärin diagnooseihin tuijottaminen ei hyödytä oppilaan oppimista, lisäksi niihin perustuvat väärät tukivalinnat saattavat kuluttaa paljon resursseja. Vainikainen ja kollegat (2018, 119) nostavat esiin, että kolmiportaisen tuen mallin käyttöönoton jälkeen lääkärin ja psykologin lausuntoja käytettiin vähemmän tuentarpeen arvioinnissa, mutta vähitellen niitä on alettu käyttää enemmän, vaikka tarkoituksena on ollut psykomedikaalisen mallin käytön vähentäminen.

Kuviosta 1 voi nähdä, että erityiskouluilla opiskelevien oppilaiden prosenttiosuus on tasaisesti laskenut vuodesta 2003 vuoteen 2015 asti, jonka jälkeen se on pysynyt ennallaan. Erityistä tukea saavien oppilaiden prosenttiosuus on lähtenyt laskuun vuonna 2010 ja tehostettua tukea saavien oppilaiden prosenttiosuus on ollut vahvassa kasvussa. Oppilasmäärien vähenemiseen kolmiportaiseen tukeen siirtymisellä ja valtionosuusjärjestelmän muutoksilla on ollut vaikutusta. Kuvion perusteella on kuitenkin mahdotonta sanoa, tarjotaanko tukia erityisopetuksenluokkiin vai yleisopetuksenluokkiin. Näyttäisi kuitenkin siltä, että ainakin osa aikaisemmin erityistä tukea saaneista oppilaista olisi siirtynyt tehostetun tuen piiriin. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrän suurempi nousu todennäköisimmin liittyy siihen, että kouluissa vähitellen on otettu kolmiportainen tuki käyttöön. Nousussa voidaan nähdä hieman tasoittumista vuosina 2015–2017, nousu ei ole ollut enää niin voimakasta, kuin neljän ensimmäisen tuen olemassaolovuoden aikana. Useimmat tehostettua tukea saavat oppilaat saavat tuen yleisopetuksen luokkiin, mutta Vainikainen

ja kollegat (2018, 114) tuovat esiin, että vuonna 2018 rehtorikyselyyn vastanneista kouluista seitsemän prosenttia opetti tehostettua tukea saavia oppilaita omassa ryhmässään ja 19 prosenttia erityistä tukea saavien oppilaiden kanssa samassa ryhmässä. Kuviosta 1 on siis mahdotonta tehdä päätelmiä siitä, mihin opetusryhmiin tuki viedään.



KUVIO 1 Erityisen ja tehostetun tuen oppilaiden sekä erityiskoulussa opiskelevien oppilaiden osuudet peruskoulun oppilasmäärästä. (Lähde: Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

Koulureformi on Suomessa tehty erilaisten hankkeiden ja yliopistollisten tutkimusten tukemana. Erityisopetuksen kehittämishankkeiden sarjan kohti inklusiivisempaa koulua käynnisti erityisopetuksen tilaa koskeva raportti, joka ilmestyi vuonna 1996 (ks. Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996; Hautamäki & Hilasvuori 2015, 20). Opetushallitus toteutti raportin johdosta vuosina 1997–2001 hankkeen ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen”, jota seurasi vuosina 2001–2004 toteutettu ”Laatua opetukseen, tukea oppimiseen”, eli LATU-hanke (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 20). Naukarinen (2005) raportoi Into-prosessista, jossa hän kuvaa yhden 1–6 vuosiluokkien peruskoulun ja 1–9 vuosiluokkien erityiskoulun yhdistymistä. Raportissa tulee esiin inklusiivisen opetuksen käytännön ratkaisuja. Raportista huokuu sen tavoite saada esiin sekä inklusion toimivuus että haasteet, joita inklusiiviseen opettamiseen siirtyminen mahdollisesti aiheuttaa. Oja (2012) kertoo Kelpo-hankkeen etenemisestä kolmiportaisen tuen kehittäjänä. Kelpo hankkeessa mukana oli 326 kuntaa, joten ainoastaan 10 kuntaa jäi hankkeen ulkopuolelle (Oja 2012, 22). Näiden ja useiden muiden hankkeiden ansiosta erityisopetus on muuttumassa

inklusiivisemmaksi (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21). Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellisimmiksi nousevat Valaise-hanke ja Oppimisen tuki -hanke. Valaise-hankkeessa (Valtakunnallinen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimus) koulujen ja kuntien toimintaa tutkittiin kyselyin, dokumenttianalyysin sekä haastatteluin ja havainnoinnein. Tässä tutkimuksessakin aineistona käytetty rehtorikyselyaineisto on ensimmäistä kertaa kerätty Valaise-hankkeessa, joka toimi vuosina 2012–2013. (Jahnukainen ym. 2015, 9.) Oppimisen tuki -hanke keräsi tietoa laajan koulureformin etenemisen lisäksi siitä, miten koulut ovat alkaneet toimia, sekä siitä miten muutokset ovat vaikuttaneet. Hankkeen aikana rehtorikysely toteutettiin uudelleen, kysely oli suurelta osin sama kuin vuonna 2012. (Vainikainen ym. 2018, 2.) Valaise-hanke oli jatkoa Kelpo-kehittämistoiminnan kehittäväälle arvioinnille, ja sen tavoitteena oli arvioida uudistettujen tukirakenteiden siirtymistä käytäntöihin. (Jahnukainen ym. 2015, 9). Tutkimustulokset esitellään teoksessa ”Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen” (Jahnukainen, Kontu, Thuneberg & Vainikainen 2015). Jatkumona Valaise-hankkeelle koulureformin tilaa tarkastelemaan koottiin Oppimisen tuki -hankkeen aikana hankeraportti ”Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet”. Hankkeen oli tarkoitus selvittää, miten oikeus tukeen toteutuu, onko toteutuspaikalla ollut vaikutusta oppimiseen ja oppimisasenteisiin sekä onko valtionosuusjärjestelmän muutoksilla ollut vaikutusta tuen toteutumiseen. (Vainikainen ym. 2018, 2). Valtakunnallisesti perusopetusta kehitetään koko ajan yhä inklusiivisemmaksi, kuntakohtaisesti edistystä on kuitenkin tapahtunut hyvin eritasoisesti (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 108).

Kokonaisuudessaan koulureformi on ollut hyvin laajamittainen, koska toimintatavat ovat muuttuneet monella tavalla. Kaksijakoisesta erityisopetuksesta luovutaan ja pyritään mahdollisimman paljon tuomaan tukea oppilaalle hänen omaan lähikouluunsa siihen luokkaan, jossa hänen ikätoverinsakin opiskelevat. Tämä on vaatinut niin rakenteellisia uudistuksia kuin koko opetusala koskevia asennemuutoksia. Erityisopetus on muuttunut täydellisestä segregaatiosta, integraation kautta kohti inklusiota (Oja 2012, 9–20). Kouluinstituution uudistaminen on hyvin hidasta. Suomessa koulutuspoliittisessa keskustelussa integraatio ja inklusio ovat olleet jo 80-luvulta lähtien (Oja 2012, 37). Kuitenkin vasta perusopetuslain uudistus 1998 (Perusopetuslaki 628/1998) mahdollisti inklusiivisen opettamisen peruskouluissamme ja 2010 vuoden perusopetuslaki (642/2010) muutti käytännön niin, ettei erityisopetukseen siirretty tai otettu, vaan tukea tarvitsevalle oppilaalle annettiin oikeus saada tarvitsemansa tuki opiskeluun omaan opetusryhmään (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21). Lähikouluperiaatteen toteutuminen on Suomessa kuitenkin ollut heikkoa, vaikka kansainvälisellä ja valtion tasolla kaikille yhteisen opetuksen periaatteet on hyväksytty (Oja 2012, 37).

Uudistumisen kannalta merkittävänä lakimuutoksina voidaan nähdä perusopetuslain muutokset: laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) sekä laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009). Lisäksi selkeyttä toimintaan on tuonut Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka turvaa oppilaan oikeuden oppilashuoltoon. Erityisesti viimeisimmän perusopetuslain ja valtionosuusjärjestelmän uudistuksen jälkeen muutoksia erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrässä on alkanut tapahtua (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 80). Kolmiportainen tuki tuli voimaan vuoden 2010 perusopetuslaissa (Takala 2010, 21). Sen tarkoituksena on turvata oppilaan oikeus saada tukea hänelle sopivimpaan opetusryhmään (Oja 2012, 35). Oppilaille tarjotut tukimuodot nousevat merkitykselliseen rooliin inklusion toteutumisessa. Opetussuunnitelma uudistuksen myötä myös OPS (2014) on inklusiivista opetusta mukaileva opetusta ohjaava asiakirja. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015)

Inklusion ideologia ei ole yksin pystynyt vaikuttamaan muutosten tapahtumiseen. Keskeisin muutos vuoden 2010 rahoitusjärjestelmäuudistuksessa erityisopetuksen osalta oli 9-vuotista oppivelvollisuutta suorittavien erityisoppilaiden 1.5 kertaiseksi korotetun valtionosuuden poistuminen (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 80). Korotetun osuuden on nähty lisäävän tehtyjen erityisopetussiirtojen määrää (Saloviita 2007, 153). Tämän kannustimenakin nähdyn korotuksen poistumisen jälkeen erityistä tukea saavien oppilaiden määrä ei ole enää noussut (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 80). Vainikainen ja kollegat (2018, 101) kuitenkin esittävät, että vuosina 2009–2010 kuntien asukaskohtaiset valtionosuudet olivat yhteydessä erityisopetuksen tarjontaan, mutta vain hyvin pienillä kertoimilla. Kuntien esi- ja perusopetuksen laskennalliset valtionosuudet eivät samoina vuosina olleet yhteydessä erityisoppilaiden osuuteen. (Vainikainen ym. 2018, 101.) Yleisesti instituutioiden valtion ohjauksessa taloudellisia kannustimia pidetään erittäin merkittävinä ohjauksen välineinä (Vedung 1998, 30).

Yleisopetuksen ryhmä nähdään taloudellisesti tehokkaimpana paikkana järjestää erityisopetus, ellei kyse ole oppilaasta, jolla on vaikea kehitysviivästymä (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 90). Taloudellisten syiden sijaan oppilaille on tarkoitus löytää tukimuoto, joka heitä hyödyttää eniten. Joidenkin oppilaiden tapauksessa paras tapa voi olla esimerkiksi opetus kokonaan erityisluokassa (Takala 2010, 20). Huomionarvoista on kuitenkin se, että esimerkiksi lukuvuonna 2010–2011 juuri ne tukitoimet olivat kasvussa, joihin oli tarjottuna valtion avustusta (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 93). Taloudelliset resurssit ohjaavat kunnan toimintaa vahvasti, eikä koulu ole irrallinen tästä kokonaisuudesta. On kuitenkin muistettava, ettei inklusio ole tullut ratkaisemaan taloudellisia ongelmia, eikä se viittaa yksinomaan opiskelupaikkaan, vaan se on ajattelutapa, jossa kaikkien yhdessä opettaminen nähdään kasvatuksellisesti arvokkaana (Biklen 2001, 56). Kouluille

myönnettävillä taloudellisilla ohjauskeinoilla voidaan ohjata kouluja opettamaan kaikkia alueensa oppilaita (Järnefelt, Lång ja Väättäin 2012, 108). Toisaalta Pulkkinen ja Jahnukainen (2015, 102) nostavat esiin kuntien taloudellisten hankaluuksien ja lakiuudistuksen yhteyden. Hankaluudet ovat pistäneet kuntien resurssien järjestämisen uudelleen mietintään, esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus kaipaava paljon lisäresurssia tehtyjen muutosten seurauksena.

Erillisessä erityisopetuksessa oli käytössä lähes samat tukimuodot kuin kolmiportaisen tuen mallissakin. Uudistuksen tavoitteena on tuoda enemmän tukimuotoja käyttöön myös tavallisille luokille (Oja 2012, 41). Vielä vuonna 2015 Pulkkinen ja Jahnukainen (2015, 101–104) toivat esiin, ettei yleisopetuksen ryhmissä pääsääntöisesti ole sellaisia resursseja tukijärjestelyihin, kuin erityistä tukea saava oppilas tarvitsisi. Heidän tutkimuksestaan selviää, että lukuvuonna 2010–2011 varhainen tuki on lisääntynyt, pedagoginen asiantuntemus on vahvistunut ja erityisopetuksen resurssien käyttö on tehostunut. (Pulkkinen & Jahnukainen 2014, 101–104.) Tukimuotojen käytössä on vuoteen 2018 mennessä tapahtunut positiivisia muutoksia (Vainikainen ym. 2018, 119). Tämä onkin tutkimuksen kannalta erityisen mielenkiintoista, koska tutkimus keskittyy tarkastelemaan tukimuotojen käytön monipuolistumista vuosien 2012 ja 2018 välillä.

## *2.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki*

Perusopetuslain mukaan Suomessa asuvat lapset ovat oppivelvollisia (Perusopetuslaki 26.1§) ja heillä on oikeus saada tukea (Perusopetuslaki 30.1§), mutta myös velvollisuus oppivelvollisina ottaa tukea vastaan (Pölönen 2015, 213–217). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki vuoden 2014 OPS:n mukaan pitää sisällään kolme tuen tasoa: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki (OPS 2014, 61). Tällä porrastetulla tuella pyritään ennaltaehkäisemään oppilaan oppimisen ongelmia ja nopeuttamaan tuen saantia ongelmien ilmetessä. (Pölönen 2015, 217). Oppilaalle annetaan tuki erilaisin joustavin järjestelyin ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa (OPS 2014). Tukea annetaan oppilaan tuen tarpeen ja laadun mukaan tilapäisesti tai jatkuvasti joko yhtä tai useampaa tukimuotoa käyttäen (Sarlin & Koivula 2009, 24). Opetuksen järjestämispaikkaa koskeva keskustelu on ollut yksi kiivaimmin käyty keskustelun aihe viime vuosina. Niin sanottu vähiten rajoittavan ympäristön periaate on yleistynyt ja erityisopetus on siirtymässä erityiskouluista yleisopetuksen ryhmiin (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 89). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki -malli, josta usein käytetään myös nimitystä kolmiportainen tuki, pyrkii edesauttamaan tämän muutoksen tapahtumista. Tukimuotojen monipuolistuminen yleisestä tuesta alkaen on oppilaan edun mukaista. Yleisessä tuessa erilaiset tukimuodot on jätetty liian usein käyttämättä ja on siirrytty suoraan erityisopetuksen keinoihin (Sarlin & Koivula 2009, 25). Tämän estämiseksi kolmiportaisen tuen mallin ohjaa

käyttämään varhaista puuttumista, mikä tarkoittaa sitä, että havaittuihin ongelmiin pyritään puuttumaan hyvin aikaisessa vaiheessa ja mahdollisesti jo ennakoimaan tulevia ongelmia (Huhtanen 2007, 28). Varhaisen puuttumisen merkitys on kolmiportaisessa tuessa suuri ja sitä onkin syytä korostaa, jotta oppilaalle saadaan tuki mahdollisimman varhain. Lisäksi yhteistyö huoltajien kanssa aloitetaan varhaisen puuttumisen vaiheessa, sillä huoltajalla on lapsesta kuitenkin ensisijainen kasvatusvastuu (Huhtanen 2007, 157). Erilaiset tukimuodot tulee ottaa käyttöön heti tuen tarpeen ilmetessä ja niiden käytöstä on keskusteltava oppilaan huoltajien kanssa, jotta tilanne ei pääse pahenemaan.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) tuli voimaan vuonna 2014 ja sen tarkoituksena on koota yhteen aiemmin hajallaan olleet oppilas- ja opiskelijahuoltoon koskevat säännökset (Lahtinen & Haanpää 2015, 133). OPS:ssa käsitettä kutsutaan oppilashuolloksi. Oppilashuolto on toimintaa, jossa pyritään parantamaan oppilaan hyvää oppimista, hyvää psyykkisen ja fyysisen sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä sekä näitä edellytyksiä edistävän toiminnan lisäämistä kouluyhteisössä (OPS 2014, 77). Oppilashuollon tehtävänä on oppilaan opiskelun ongelmien ratkaiseminen moniammatillisesti (Huhtanen 2007, 189). Moniammatillinen toimiva yhteistyö on edellytyksenä kolmiportaisen tuen mallin toteutumisessa, mikä ylittää kunnille muuten asetetun minimivaatimuksen oppilashuollon järjestämisestä. Moniammatillisen yhteistyön toimiminen vaatii muutakin, kuin opettajien välistä yhteistyötä. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 110.) Oppilashuollolla varmistetaan, että oppilas saa hänelle parhaat mahdolliset tukimuodot.

## 2.2.1 Yleinen tuki

Perusopetuslaissa ei ole määritellä käsitettä yleinen tuki, mutta OPS (2014) määrittelee yleisen tuen muodostuvan pedagogisista menetelmistä ja ratkaisuista (Pölönen 2015, 218). Keinoina tuen antamiseen käytetään varhaista puuttumista, ohjausta, oppilashuollon tukea, eriyttämistä ja yksilöllistä tukea sekä näiden lisäksi tarvittaessa avustaja- ja tulkitsemispalveluita, apuvälineitä, muita opetuspalveluita ja oppilashuoltoa (Sarlin & Koivula 2009, 28). Yleinen tuki on tarkoitettu tilanteeseen, jossa oppilas tilapäisesti tarvitsee tukiovetusta tai osa-aikaista erityisopetusta (Pölönen 2015, 213–217). Henkilökohtainen oppimissuunnitelma (HOPS) voidaan tehdä tukemaan oppilaan oppimista. Sen avulla nähdään, onko annetuilla tukitoimilla ollut vaikutusta. (Takala 2010, 22.) Mikäli tuen tarve kuitenkin jatkuu pidempään, tulee tehdä pedagoginen arvio oppilaan tuen tarpeesta, joka kirjataan oppilaan oppimissuunnitelmaan (Pölönen 2015, 220). Yleistä tukea käytetään hetkellisesti pieniin oppimisen pulmiin, joiden jälkeen joko ollaan tyytyväisiä saavutettuun oppimiseen tai tehostetaan tukimuotoja (Kuvio 2).

## 2.2.2 Tehostettu tuki

Tehostettuun tukeen siirtyminen vaatii pedagogisen arvion tekemistä (Sarlin & Koivula 2009, 29). Sen tarkoitus on kartoittaa tuen tarpeen tilanne ja arvioida siitä, millaisin tukikeinoin päästäisiin parempiin oppimistuloksiin (Takala 2010, 22). Lisäksi tehostetun tuen aikana oppilaalle tehdään henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jossa kuvataan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, opetusjärjestelyt sekä tuki ja ohjaus, joita oppilas tarvitsee (OPS 2014, 64). Tehostettu tuki koostuu suurelta osin samoista tukimuodoista kuin yleinen tuki, mutta määrää ja laatua tehostetaan (Pölönen 2015, 220). Usein tehostetussa tuessa korostuu osa-aikainen erityisopetus (Sarlin & Koivula 2009, 28).

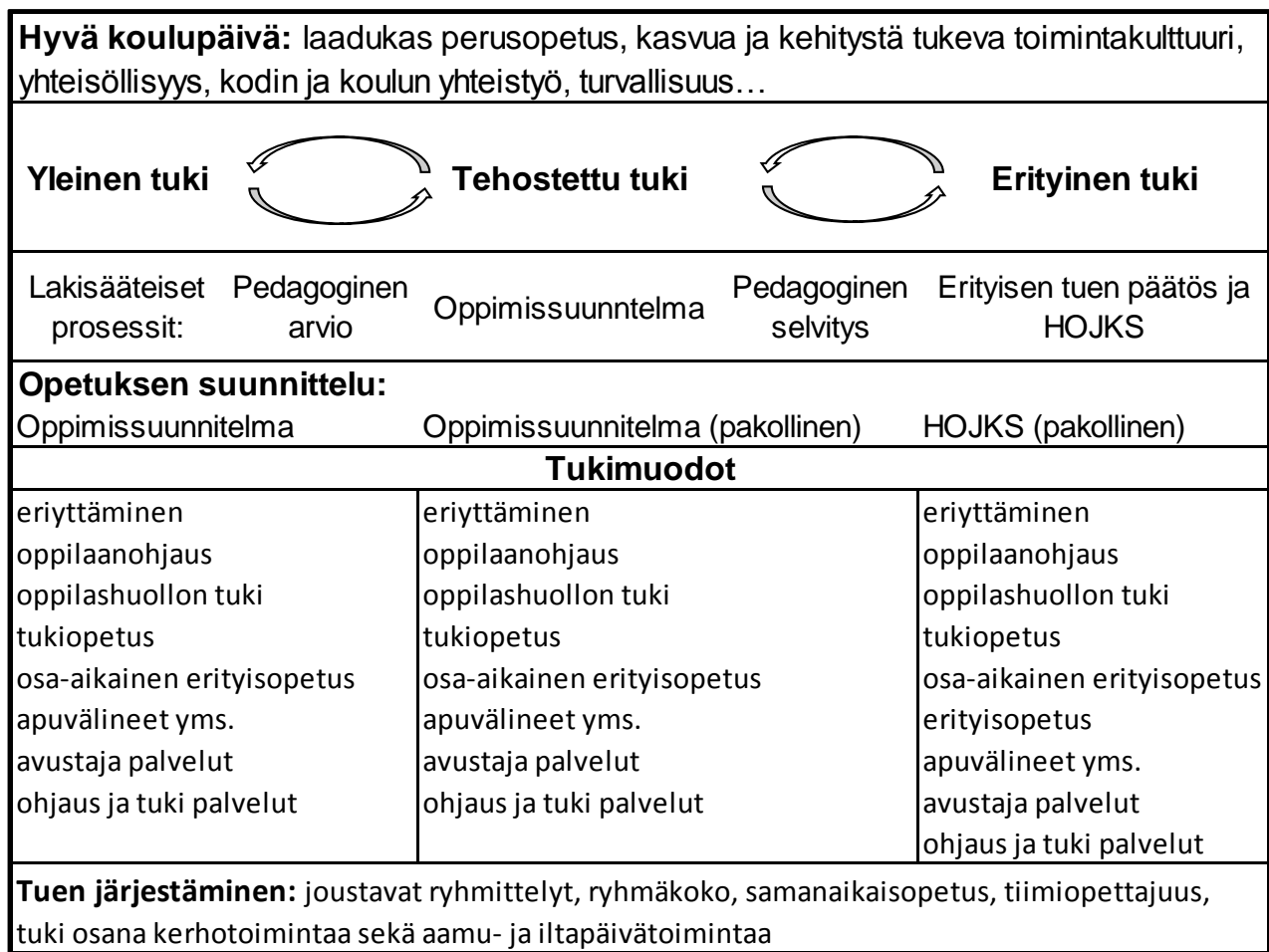
Tehostetussa tuessa tukimuodoista ainoastaan erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ei voida antaa, eikä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä voida tehdä (OPS 2014, 63). Tehostettua tukea saavan oppilaan henkilökohtaiseen oppimissuunnitelmaan (HOPS) kirjataan oppilaan vahvuudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet, oppilaalle järjestettävät tukitoimet, opiskelun tavoitteet ja arvioinnin periaatteet (Sarlin & Koivula 2009, 29). Näiden tukitoimien ollessa riittämättömiä tehdään moniammatillisesti laadittu pedagoginen selvitys, jossa perustellaan erityisen tuen tarpeet (Sarlin & Koivula 2009, 29). Toisaalta tehostetun tuen voidaan todeta myös auttaneen. Palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin tehdään moniammatillisessa yhteistyössä oppilashuollon henkilöstön kanssa uuden pedagogisen arvion perusteella. (OPS 2014, 64.)

## 2.2.3 Erityinen tuki

Erityisen tuen tarkoituksena on tukea oppilasta kokonaisvaltaisesti ja suunnitelmallisesti, jotta oppilaan oppivelvollisuuden suorittaminen on mahdollista (OPS 2014, 65). Jotta oppilas voi saada erityistä tukea, tulee opetuksen järjestäjän tehdä erityisen tuen päätös (Perusopetuslaki 17.2§), jossa tulee ilmetä pääsääntöinen opetusryhmä (Pölönen 2015, 221). Psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella voidaan tehdä erityisen tuen päätös ilman pedagogista selvitystä ja tehostettua tukea, jos todetaan, että erityisopetus on ainoa vaihtoehto (OPS 2014). Erityiseen tukeen siirrytään myös, jos todetaan, ettei tehostetun tuen tukitoimet ole riittäviä (Sarlin & Koivula 2009, 30). Henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS) kirjataan kaikki erityistä tukea saavalle oppilaalle järjestettävä tuki. Kirjattuna tulee olla oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteet, sisällöt, opetusjärjestelyt, pedagogiset menetelmät sekä oppilaan tarvitsema tuki ja ohjaus. (OPS 2014.) Oppilaat joilla on pidennetty oppivelvollisuus,



yksilöllistettyjä oppiaine määriä tai toiminta-aluepainotteinen opetus kuuluvat myös erityisen tuen piiriin (Sarlin & Koivula 2009, 30).



KUVIO 2 Tuen rakenne (Lähde: Sarlin & Koivula 2009, 30.)

Tukitoimien tuominen yleisopetuksen luokkiin ei kaikissa tapauksissa ole yksinkertaista. Toisaalta oppilaalla voi olla tilanne, joissa yleisopetuksen ryhmä ei ole missään tapauksessa järkevä vaihtoehto. Merkityksellistä kuitenkin on, että yksilölliset tarpeet huomioidaan ja tavoitellaan oppilaalle parasta ratkaisua. Tutkimuksessa vuosien 2012 ja 2018 välisessä muutoksen tarkastelussa huomio kiinnittyy kolmiportaisuuden ja tarjottujen tukimuotojen monipuolisuuden suhteeseen. Kullakin tuen tasolla käytettyjen tukimuotojen monipuolisuus antaa oppilaalle paremmat oppimisen mahdollisuudet.

### 2.3 Rehtorin merkitys työyhteisölle, muutokseen ja inkluusioon

Koulureformi on rehtorin kannalta ajateltuna monimutkainen prosessi, koska näin suuren muutoksen aikaansaaminen yksittäisessä koulussa vaatii koulun rehtorilta monien näkökulmien huomioimista.

Koulureformin toteuttaminen vaati muutoksia koulun filosofiassa, resurssienjaossa, kouluyhteisön toimintatavoissa ja johtajuudessa. Muutoksen johtaminen on yksittäisessä koulussakin suunniteltava ja hallittava hyvin, jotta se onnistuisi. Muutoksia on arvioitava ja kehittymiselle on otettava uusia suuntia. Inklusiivisesti toimivassa koulussa jaetulla johtajuudella ja osaamisen johtamisella on suuri merkitys.

Monille rehtoreille inklusiivinen menettelytapa on ollut uusi ja se on vaatinut muutoksia myös johtamistyyliin, sillä vanha hyvin autoritaarinen johtajuus ei sovi inklusiivisen koulun johtajalle (Peterson & Hittie 2010, 290). Vaikka koulu nähdäänkin hyvin osaavana ja itseohjautuvana asiantuntijaorganisaationa, vaatii koulureformi transformationaalista muutoksen ja oppimisen johtamista (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 170; Fullan 2005). Toiminnassa tapahtuvat muutokset eivät koske vain toimintaa, ne koskevat myös ajattelutavan muutosta ja osaamisen laajentamista. Aiemmin jokaisella opettajalla ja rehtorilla on ollut omat tehtävänsä, joita he ovat hoitaneet. Toisistaan riippumattomat työtavat ovat luoneet kouluihin yksin tekemisen kulttuurin. (Willman 2012, 161.) Osaamisen laajentamiseksi pedagogisen keskustelun käyminen on opettajanhuoneissa ja työryhmissä suuressa osassa. Opettajat ovat kuitenkin tottuneet toimimaan itsenäisesti ja siksi keskustelu omista menettelytavoista voi olla haastavaa.

Seppälä-Pänkäläinen (2009, 171) tuo esiin, että rehtorin rooli ja asenne ovat erittäin merkittäviä, koska inklusiiofilosofiaan siirtyminen vaatii paradigman muuttumisen ja siksi se on kytköksissä johtajuuteen. Johtajuus ei kuitenkaan ole pelkästään kiinni rehtorista vaan koko koulun toimintakulttuurista, johon rehtorilla on merkittävä vaikutus (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171.) Inklusiivisessa koulussa päätökset tehdään yhteisesti, eivätkä käskyt ole ylhäältä annettuja, vaan kouluyhteisö päättää yhdessä toiminnan suunnan. (Peterson & Hittie 2010, 290.) Johtajuus on levittäytynyt laajemmalle kouluyhteisöön, kuin se on aiemmin ollut.

Ropo (2015, 201) kertoo 2000-luvulla yleisesti johtajuuden muuttumisesta johtajakeskeisestä johtamisesta johtajuussuhteeseen. Organisaatioissa on edelleen tarve nimetyille johtajalle, mutta yhdessä tekemisen mallit ovat lisääntyneet. Työn luonne on muuttunut ja johtajuus on kokenut muutoksen. Jaetusta johtajuudesta on tullut yhä yleisempää. (Ropo 2015, 201.) Jaettu johtajuus on myös Raasumaan (2010) mielestä tärkeänä osana rehtorin inklusiivista toimintatapaa.

Rehtori vaikuttaa työyhteisönsä haluan muuttua omalla ammattimaisella ja innostavalla otteellaan (Willman 2012, 163). Esimerkiksi Kelpo-hankkeen koordinaattorin näkökulmasta rehtori antoi omalla toiminnallaan muutokselle tilaa, aikaa ja loi positiivisen muutoshengen (Hämäläinen 2012, 217). Rehtorin positiivisella suhtautumisella muutokseen on suuri merkitys sen onnistumiseen. Onnistumisen edellytyksenä on myös tiedon tarjoaminen työyhteisölle. Mahdollisuus koulutukseen, mutta myös mahdollisuus keskusteluun ja kehittämisen suunnitteluun

lisää kouluyhteisön laadukasta toimintaa. (Willman 2012, 164.) Avoimeen keskusteluun uudistuksen taustalla olevista periaatteista tulee kannustaa. Lisäksi rehtorin tehtävänä on avoimen keskustelun ylläpitäminen. (Rönty & Rönty 2012, 67.)

Rehtorit ovatkin Ojan (2012, 261) mukaan kaikessa opetustoimen kehittämisessä merkittäviä solmukohtia. Mitchell (2014, 265–266) kuitenkin tähdentää, ettei rehtori yksin pysty tekemään inklusiivista koulua, mutta kouluun luodaan positiivinen kulttuuri rehtorin toiminnan avulla. Raasumaa (2010, 260) tuo esiin, että rehtori nähdään kouluyhteisössä suunnannäyttäjänä ja yhteisten arvojen vahvistajana. Rehtorilla on kokonaisvastuu pedagogisesta yhteisön kehittymisestä, opetussuunnitelman laadinnasta ja käytännön asioiden organisoinnista. (Raasumaa 2010, 260) Inklusiivisen koulun opetussuunnitelmassa tulee näkyä, miten todellisuudessa opetetaan huomaamaan, kunnioittamaan ja hyväksymään erilaisuutta. (Peterson & Hittie 2003, 48.) Positiivisen koulukulttuurin luominen vaatii rehtorilta hyvää johtamista (Mitchell 2014, 266). Esteetön ympäristö koulussa on hyvä ympäristö kaikille oppilaille ja huomioimalla yksilölliset tarpeet madalletaan oppimisen esteitä. Koulu pystyy muuttamaan yhteiskuntaa osallistavammaksi ja mahdollistamaan jokaiselle koulutusmahdollisuuden. (Peterson & Hittie 2003, 420.)

Raasumaa (2010) huomauttaa myös, että rehtorin tulee olla tietoinen omista arvoistaan, jotka johdattavat häntä tekemään nopeatkin ratkaisuja. Rehtorin arvot, käsitykset ja toimintatavat muokkaavat koko kouluyhteisön yhteistä linjaa siitä, miten koulu toimii. (Raasumaa 2010). On kuitenkin tärkeää, että kouluyhteisössä löydetään syyt muutoksen teon tarpeelle ja sen päämäärän tavoittelulle (Willman 2012, 169). Tutkimuksissa on todettu, että rehtorin käsityksillä koulun kehittymisen suunnasta on suuri merkitys muutosten toteuttamisessa ja mahdollistamisessa (Liusvaara 2012; Lahtero 2011). Rehtorien tekemät linjaukset vievät koulua haluttuun suuntaan. Toisaalta ilman yhteisön sisäistä ymmärrystä kolmiportaisen tuen muutos ei kuitenkaan ole mahdollinen (Willman 2012, 174). Koulutuspoliittisten muutosten toteutuksessa rehtori voi toimia koulussaan muutoksen aikaan saajana tai sen estäjänä (Liusvaara 2012, 187). Siksi rehtorin voidaan nähdä toimivan avainasemassa inklusiivisen koulun toiminnassa ja etenkin sen filosofian levittämisessä.

Rehtorin tehtävänä on myös pitää koulun kulttuuri muutos valmiina ja varmistettava, että henkilökunta on kehittymiseen sitoutunut ja motivoitunut (Liusvaara 2012, 191). Kolmiportaisen tuen kehittämistyössä rehtorin rooli on keskeinen, hän vaikuttaa koko henkilökunnan muutostahtoon (Willman 2012, 163). Muutoksen onnistuminen ja jatkuva kehittäminen vaatiikin koko henkilökunnan sitoutumista. Raasumaa (2010) tuo esiin, että rehtorin tulee toiminnallaan varmistaa kouluyhteisön oppimista tukeva infrastruktuuri ja kommunikatiivinen perusrakenne. Toimivassa

kouluyhteisössä on aikaa prosessoida tietoa ja luoda progressiivista yhteistyötä, jossa historiaa ja kokemuksia hyödyntäen oppimista tehostetaan. (Raasumaa, 2010, 271.)

Muutoksen johtaminen vaatii pitkäaikaisen vastuun ottamista muutoksesta, sen arvioinnista kouluyhteisössä ja uudelleen kehittämisestä (Willman 2012, 166). Raasumaa (2010, 260) pitää tärkeänä rehtorin näkemystä omasta roolistaan osaamisen johtajana sekä näkemystä työn tekemisestä ja työyhteisön päämääristä. Muutoksen johtaminen vaatii siis linjakkuutta, sekä taakse että eteen katsomista ja selkeää näkemystä siitä miksi muutos on toteutettava. Ropo ja kollegat (2005, 39) tuovat esiin, että suomalainen käsitys hyvästä johtajuudesta pohjautuu historiallisiin käsityksiin sodasta, politiikasta sekä taiteesta. Johtajuuden kulttuuri sidonnaisuus tekee johtajuuden muutoksesta hidasta.

Mikäli muutosta ei johdeta systemaattisesti, se tulee epäonnistumaan tai se ei etene toivotusti. Naukkarinen (2005, 106–107) esimerkiksi kertoo, että osallistavan eli inklusiivisen koulun periaatteiden noudattaminen ei tutkimuskoulussa edennyt kovin pitkälle kahden Into-prosessi (ks. luku 2.1) lukuvuoden aikana. Muutoksen tekeminen vaatii niin kunnalta kuin koulun rehtoriltakin paljon ponnisteluja. Opetustoimen tulisi myös osallistua ja luoda yhteistyön avulla kuntaan tai kaupunkiin oppiva organisaatio -ajattelu (ks. Ihatsu, Ruoho & Happonen 1999, 220 –249). Into-prosessista on kuitenkin kulunut jo aikaa ja inklusiivisen koulun ohjausta tapahtuu tällä hetkellä monesta eri suunnasta. Johtajan tehtäväksi Mitchell (2014, 267) esittää kuitenkin oman innostuksen ja tietämyksen varaan rakennetun inklusiivisen vision tuomisen kouluun niin, että kouluyhteisö pystyy sen omaksumaan ja ottamaan omakseen. Muutokset kohtaavat aina vastustusta. Inklusiivista koulua rakennettaessa ongelmat tulee yhdessä ratkaista ja nähdä tavoitteiden hyödyt ongelmien ylitse. (Mitchell 2014, 267.) Inklusiofilosofian on oltava koko koulun yhteinen filosofia, jonka juurruttamiseen rehtorilla on oman asenteensa ja roolinsa kautta merkittävä osuus (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 171; Peterson & Hittie 2003).

Raasumaa (2010) esittää, että kouluyhteisön intersubjektiivisuuden lujittaminen on tärkeää, jotta saadaan aikaan tiiviiseen yhteistyöhön perustuva toimintakulttuuri. Yhteistyössä toimiminen kannustaa arvojen ja toiminnan periaatteiden pohtimiseen. Rehtorilla on oma roolinsa näihin keskusteluihin ohjaamisessa ja niiden suuntaamisessa kohti yhteistä päämäärää. (Raasumaa 2010, 270.) Inklusiivisessa koulussa on oltava monipuolisista ja tarpeen mukaan vaihtuvista asiantuntijoista koostuva ryhmä, jossa erilaisista ratkaisuvaihtoehdoista voidaan avoimesti keskustella. (Peterson & Hittie 2010; Mitchell 2014, 306.) Ryhmän suunnitelmallinen toiminta, kokoontuminen ja eri tahoilta saapuvat asiantuntijat ovat ryhmän toiminnan edellytys. Erityisesti yhteydet terveydenhuoltoon ja sosiaalitoimeen edesauttavat oppilaan kokonaisvaltaista huomioimista, unohtamatta huoltajien osallistumista oppilaan asioiden ratkaisemiseen. (Petersonin

& Hittien 2010, 160.) Kolmiportainen tuki korostaakin oppilaan asioiden käsittelyä moniammatillisesti. Yhteistyö eri asiantuntijatahojen kanssa lisää rehtorin ja opettajien pedagogista osaamista. Hyvä yhteishenki ja luottamus ovat edellytyksiä sille, että kouluyhteisö toimii.

Kolmiportainen tuki vaatii toimiakseen koko kouluyhteisön sisäisten sekä kouluyhteisön ulkopuolisten tahojen saumattoman yhteistyön. Lisäksi jokaisen ammatillinen rooli, kouluyhteisön toimintakulttuuri ja koulun johtaminen muuttavat muotoaan. (Willman 2012, 161–162.) Erilaisten uusien käytäntöjen kokeileminen koulun arjessa voi auttaa ratkaisujen löytämisessä ja monenlaisin järjestelyin voidaan helpottaa oppilaiden koulupäiviä. Oppilaiden edun ensisijaisuus on tärkeää, esimerkiksi tarvittaessa luokkakokoja voidaan pienentää, jotta kaikki oppilaat voidaan sijoittaa yleisopetuksen luokkiin (Peterson & Hittie 2010).

Luokkakokojen pienentäminen on kuitenkin paljon resursseja vaativa tukitoimi ja siksi se saatetaan jättää kokeilematta. Vainikainen ja kollegat (2015, 38) tuovat esiin, että luokkakokojen pienentäminen ei yksiselitteisesti ole oppimistuloksia parantava seikka. On kuitenkin todettu, että heikoimmat oppilaat hyötyvät pienemmissä luokissa opiskelusta. Tuensaajien ajattelutaidot kuitenkin kehittyvät ennusteensa mukaisesti suuremmissakin luokissa. (Vainikainen ym. 2015.) Haasteita kolmiportaisen tuen kehittämisessä aiheuttaa pelkkään tuen määrään, eli rahaan ja opetustunteihin, keskittyminen. Tätäkin tarvitaan, mutta resurssien kohdentaminen, tehostaminen ja tukiverkoston laajentaminen ovat keskeisemmässä osassa. (Willman 2012, 180.) Hyvällä suunnittelulla voidaan resursseja tehostaa ja tukimuotoja monipuolistaa.

Rehtorin on huomioitava, että opettajakunnan tulee olla ajan tasalla uusista inklusiivisista käytännön menettelytavoista. Hänen tehtävänsä on myös järjestää uusien ja lisääntyvien tukimuotojen resurssointi. Petersonin ja Hittien (2010, 226) mukaan kouluissa tulee tehdä tarvittavat järjestelyt niin, että opetus voidaan toteuttaa inklusiivisesti. Luokanopettajien on opeteltava paljon uusia käytäntöjä, jotta kolmiportainen tuki toimii toivotulla tavalla. Opettajan kehittymisen tukeminen on ensinnäkin rehtorin tärkeä tehtävä, koska hän on opettajan tärkein tukihenkilö ja toiseksi, koska opettajan kehittyminen nostaa hänen työmotivaatiotaan (Raasumaa 2010, 14). Yksi tärkeimmistä osista inklusiota on yhteisopettajuus, sillä yhteinen suunnittelu ja opettajien yhteistyö kehittää opettajien taitoja (Peterson & Hittie 2010, 180). Aiemmin kouluissa ei olla totuttu tekemään juurikaan yhteistyötä, mutta juuri yhteistyön avulla yhteisössä voidaan oppia toisilta. Organisaation oppiminen onkin tärkeää osaamisen johtamisessa (Raasumaa 2010, 33). Samanaikaisopetuksen ja pedagogisten keskustelujen avulla voidaan kehittää opettajien taitoja opettaa kaikkia oppilaita (Peterson & Hittien 2003, 325–326). Luokanopettajan tehtävä on opettaa myös erityistä tukea saavia oppilaita, se ei ole vain erityisopettajan tehtävä.

Monilla käytännön järjestelyillä voidaan vaikuttaa resurssien tehokkaampaan jakoon. Suunnitellut yhteiset linjat koko kunnan tasolla helpottavat yhteistyötä, ja jokaisen koulun tasolla toimiva lukujärjestysuunnittelu vaikuttaa yhteistoiminnallisen opetuksen toteutusmahdollisuuksiin. (Naukkarinen 2005, 80–81.) Rehtorin rooli onkin tärkeä luodessa yhteyksiä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin, joiden kanssa voidaan ratkaista koululla ilmenneitä ongelmia tai saada apua tuen järjestämisen kehittämiseen (Willman 2012, 167).

Tutkimuksessa selvitetään, miten rehtorien näkemykset vaikuttavat tarjottujen tukimuotojen määrään. On kiinnostavaa nähdä, miten rehtorius vaikuttaa tukimuotojen määrään, koska rehtorius nähdään toisaalta vahvana johtajuutena ja päämäärätietoisuutena, mutta toisaalta rehtorin tärkeimpiin tehtäviin katsotaan kuuluvan yhteisön kanssa yhdessä koulun arvoista ja tavoitteista päättäminen. Rehtorien katsotaan myös vaikuttavan vahvasti koulun muutoshalukkuuteen, joten rehtorien näkemysten tila kertoo myös koulureformin tilasta.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA HYPOTEESEIT

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, kuinka paljon eri tuen tasoilla tarjotaan tukimuotoja vuosina 2012 ja 2018, onko näiden välillä tapahtunut muutosta, sekä onko rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä tapahtunut muutosta kyseisten vuosien välillä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, onko rehtorien kaikille yhteisen opetuksen mahdollistamisen näkemykset yhteydessä tarjottujen tukimuotojen määrään, eli käytettyjen tukimuotojen monipuolisuuteen eri tuen tasoilla. Erityisesti huomio kiinnitetään tukimuotoihin, jotka edistävät kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista.

TUTKIMUSKYSYMYKS 1: Millaisia muutoksia yhteiseen opetukseen ohjaavien tukimuotojen monipuolisuudessa eri tuen tasojen välillä tapahtuu ja eroaako tukimuotojen monipuolisuus vuosien 2012 ja 2018 välillä?

HYPOTEESEI 1: Tukimuotojen oletetaan monipuolistuvan, eli kouluissa tarjolla olevien erilaisten tukimuotojen määrän oletetaan lisääntyvän verrattaessa yleistä tukea tehostettuun tukeen ja myös verrattaessa tehostettua tukea erityiseen tukeen. Lisäksi oletetaan, että verrattaessa vuosia 2012 ja 2018 käytettyjen tukimuotojen määrä lisääntyy ja monipuolistuu. Vuoden 2012 aineistosta ilmeni, ettei yleisopetuksen ryhmissä vielä ollut käytössä samoja tukimuotoja kuin erityisryhmissä (Pulkinen & Jahnukainen 2015, 104). Tämä viittaa siihen, että tarvetta tukien lisäämiseen on ollut. Koulureformin tavoitteena on lähikouluperiaatteen vahvistaminen (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015, 111), jolloin tukimuotojen on lisääntyttävä yleisopetuksen ryhmissä.

TUTKIMUSKYSYMYKS 2: Millaisia muutoksia tapahtuu vuosien 2012 ja 2018 välillä rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä?

- a. Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa.
- b. Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista.
- c. Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä.

HYPOTEESEI 2: Rehtorien mielipiteiden oletetaan muuttuvan positiivisemmaksi kaikissa eri inklusiivista koulua koskevissa mielipiteissään. Koulureformissa on kyse myös koulun pedagogisesta kehittämisestä. Rehtorien pedagoginen johtajuus ylettyy johdettavan koulun

opettajien lisäksi myös rehtorin itsensä johtamiseen ja sitä kautta kehittymisen myötä mielipiteiden muuttumiseen positiivisemmaksi (Raasumaa 2010, 142). Tutkimuksissa on todettu, että rehtorin käsityksillä koulun kehittymisen suunnasta on suuri merkitys muutosten toteuttamisessa ja mahdollistamisessa (Liusvaara 2012; Lahtero 2011). Koska OPS (2014) on inklusiivista opetusta mukaileva opetusta ohjaava asiakirja inklusiivisuuden tulisi lisääntyä koulujen ja rehtoreiden toiminnassa.

**TUTKIMUSKYSYMYKS 3:** Selittävätkö rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset oppilaille tarjottavien tukimuotojen monipuolisuutta eri tukien tasoilla ja onko näissä yhteyksissä eroa vuosien 2012 ja 2018 välillä?

**HYPOTEESSI 3:** Rehtorien positiiviset yhteisen opettamisen mielipiteet ovat positiivisessa yhteydessä eri tasoista tukea saavien oppilaille tarjottavien tukimuotojen määrään. Rehtorien tapana nähdä erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opettaminen vaikuttaa opetusta tukevien keinojen resurssien jakoon (Pulkinen & Jahnukainen 2015, 103). Resurssien hallinnan kautta rehtoreilla on suuri merkitys oppilaalle annettavien tukimuotojen määrään. Vuosien välillä oletetaan olevan positiivista muutosta, koska koulureformin ja valtion ohjauksen oletetaan vaikuttavan laajemmin rehtorien mielipiteen muuttumiseen positiivisemmaksi ja tämän oletetaan vaikuttavan positiivisesti tarjottujen tukimuotojen määrään (Vainikainen ym. 2018, 66).



## 4 MENETELMÄT

Tutkimuksen tekemiseen käytettiin seuraavia määrällisen aineiston analyysimenetelmiä: riippuvien tapausten t-testiä, lineaarista regressioanalyysiä ja regressioanalyysin luottamusvälivertailua. Tutkimuksessa käytettiin aineistona Valaise-hankkeen aikana kaikille Suomen perusopetuksen rehtoreille 2012 sähköpostilla lähetettyä sähköistä kyselyaineistoa (Lintuvuori 2015, 47). Hieman muotoiltuna saman kyselyn osia lähetettiin Oppimisen tuki -hankkeen aikana rehtoreille uudelleen sähköpostiin sähköisenä kyselyaineistona maaliskuussa 2018.

### 4.1 Osallistujat

Valaise-hankkeen aineistonkeruu vaiheessa marraskuussa 2012 lähetettiin sähköpostitse verkkokysely perusasteen rehtoreille ja koulunjohtajille ( $N=2817$ , joista 2667 oli yksilöllistä osoitetta) (Lintuvuori 2015, 47–48). Vastausprosentti oli tuolloin 40 prosenttia ( $N=1113$ ). Vuoden 2018 kysely lähetettiin maaliskuussa rehtoreille ja koulunjohtajille ( $N=2243$ ), tuolloin vastausprosentti oli 37 prosenttia ( $N=840$ ) (Vainikainen ym. 2018, 66). Tutkimuksen aineistoon valittiin vastaajat, jotka olivat vastanneet kyselyyn sekä vuonna 2012 että vuonna 2018 ( $N=372$ ). Vastaajamäärät vaihtelevat hieman kysymyksittäin, koska kyselyissä ei ollut pakollisia kohtia.

Aineistoista edustettuina oli yhtenäiskouluja 25 prosenttia, alakouluja 59 prosenttia ja yläkouluja 16 prosenttia. Tilastokeskuksen (2018) mukaan vuonna 2017 Suomen peruskouluista yhtenäiskouluja on 19 prosenttia, alakouluja 70 prosenttia ja yläkouluja 11 prosenttia. Otoksen jakauma on jokseenkin samansuuntainen. (Suomen virallinen tilasto: koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset.) Kyselyyn vastanneet toimivat vuoden 2018 tiedon mukaan pääasiallisesti rehtoreina (79 %), mutta myös vara- ja apulaisrehtoreita (3 %), koulunjohtajia (37 %) ja muun vaihtoehdon valinnoita osallistujia (6%) oli mukana. Työkokemusta vastaajille oli kertynyt alle vuoden kahdella prosentilla, 1–6 vuotta 27:llä prosentilla, 7–14 vuotta 29:llä prosentilla ja yli 14 vuotta 42:llä prosentilla.

Tutkimuksen kannalta hyvin merkityksellistä on nähdä kehityksen suunta juuri niissä kouluissa, jotka ovat vastanneet molempina vuosina kyselyyn. Tulokset kertovat enemmän

kehityksen suunnasta, kun kyseessä ovat samat koulut kumpanakin kertana. Näin koulujen lähtökohdat ovat varmasti samat, eikä eroja siitä syystä pääse syntymään.

Osa vastaajista oli vastannut joihinkin osiin kyselyä, mutta tukimuotoja koskevat kohdat olivat jääneet täyttämättä. Vuoden 2012 kyselyssä vastauksia puuttui seuraavasti: yleisestä tuesta 75, tehostetusta tuesta 84, erityisestä tuesta 100. Vuoden 2018 vastauksia puuttui seuraavasti: yleisestä tuesta 57, tehostetusta tuesta 59 ja erityisestä tuesta 74. Tarkastellessa tukimuotojen määrää tyhjiksi jääneet vastaukset jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Tukimuodoista, jotka tukevat inklusiivista opetustapaa muodostettiin muuttuja laskemalla yhteen kyseisten tukimuotojen määrä. Muuttujasta poistettiin poikkeukselliset havainnot (N=13) (ks. Taulukot 2).

## 4.2 Mittarit

Rehtorikysely oli varsin kattava oppimisen ja koulunkäynnin tukea käsittelevä kysely, joka sisälsi vuonna 2012 yhteensä 217 kohtaa (Lintuvuori 2015, 47). Tässä tutkimuksessa käytetty kysymyslomakkeen kohdat vuodelta 2012 ovat nähtävillä Liitteessä 1. Vuoden 2018 kyselyssä oli 91 kohtaa oppimisen ja koulunkäynnin tuesta sekä lisäksi 16 kohtaa esiopetuksesta. Tässä tutkimuksessa käytetty kysymyslomakkeen kohdat vuodelta 2018 ovat Liitteessä 2.

Tutkimuksessa käytettiin seuraavanlaisia kohtia kyselystä: ”Koulussamme yleistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin”, ”Koulussamme tehostettua tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin” ja ”Koulussamme erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin”. Rehtoreita pyydettiin valitsemaan kaikki, heidän koulussaan käytössä olevat vaihtoehdot. Kaikille tuen tasoille molempina vuosina valittavana olivat vaihtoehdot: ”opetuksen eriyttäminen”, ”opettajien yhteistyö”, ”joustavat ryhmittelyt”, ”tukiopetus”, ”ennakoiva tukiovetus”, ”oppimissuunnitelma”, ”osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena”, ”osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena”, ”erityisopettaja mukana tunnilla”, ”avustajan työpanos”, ”tulkitsemispalvelut”, ”koulun kerhotoiminta”, ”aamu- ja iltapäivätoiminta”, ”opintojen yksilöllinen ohjaus”, ”havainnollistamisvälineet”, ”tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa”, ”läksyjen tekemisen seuranta”, ”oppimateriaalin selkokielistäminen”, ”ryhmä koko”, ”erilaiset koejärjestelyt”, ”luokan kertaaminen”, ”samanaikaisopetus/tiimiopettajuus”, ”erityisopettajan konsultointi” ja ”oppilashuollon osuuden vahvistaminen”. Lisäksi erityisen tuen tukimuotoina olivat: ”oppimäärien yksilöllistäminen”, ”erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus muun opetuksen yhteydessä”, ”erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityisluokalla”, ”erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityiskoulussa” ja ”muu”. Analyysin ulkopuolelle jätettiin vastauskohdat: ”erityisen tuen päätöksellä erityisluokassa”, ”erityiskoulussa opettaminen”, ”muut”, ”luokan

kertaaminen” ja ”ryhmäkoko”. Näitä kohtia ei voi yksiselitteisesti nähdä yhteistä opettamista edistävinä, joten ne jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Vuoden 2012 kyselyssä erillisinä kohtina olivat ”opettajien yhteistyö”, ”samanaikaisopetus”, ”tiimiopettajuus” ja ”yhteisopettajuus”, kun vuoden 2018 kyselyssä oli vain kohta ”samanaikaisopettajuus/tiimiopettajuus”. Näistä ”samanaikaisopetus” ja ”tiimiopettajuus” yhdistettiin vastaamaan vuoden 2018 kyselyssä ollutta kohtaa ”samanaikaisopetus/tiimiopettajuus”. Jos vastaaja oli valinnut molemmat tai jommankumman tukimuodon käytettäväksi koulussaan laskettiin se yhdeksi käytetyksi tukimuodoksi, koska ”samanaikaisopettajuus/tiimiopettajuus” on myös vain yksi tukimuoto. Opettajien yhteistyö ja yhteisopettajuus jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska niille ei uudessa kyselyssä ollut vastinparia, eikä niitä esiintyvyyssprosenttien hajoavuuden takia (Taulukko1) ollut mielekästä yhdistää ”samanaikaisopetus/tiimiopettajuus” -tukimuotoon. Vuoden 2018 kyselyssä erityisen tuen tukimuodoissa oli lisäksi kohta ”erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus osin muun opetuksen yhteydessä ja osin erityisluokalla”. Tämä kohta yhdistettiin kohtaan ”Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus muun opetuksen yhteydessä”. Tässä muutos muun opetuksen yhteyteen on merkittävä, tutkimukselle olisi haitallista jättää tämä tukimuoto kokonaan pois. Näin se vastaa paremmin kyselyssä vuonna 2012 käytettyä mallia, jossa jako on vain muun opetuksen yhteyteen tai erityisluokalla, eikä vaihtoehtoa näiden yhteiskäytölle ole (Ks. Liitteet 1 ja 2). Tukimuotojen monipuolisuutta kuvaajat kertovat vain koulujen tarjoamista tukimuodoista. Kuvaajat eivät siis kerro kuinka montaa tukimuotoa oppilas saa, vaan kuinka monta vaihtoehtoa on tarjolla.

TAULUKKO 1 Opettajien toimintamallia kuvaavien tukimuotojen esiintyminen eri tuentasoilla vuoden 2012 aineistossa.

	Yleinen	Tehostettu	Eriytynen
Opettajien yhteistyö	70 %	68 %	63 %
Samanaikaisopetus	46 %	45 %	38 %
Tiimiopettajuus	16 %	15 %	15 %
Yhteisopettajuus	17 %	17 %	17 %

TAULUKKO 2 Tukea saavien oppilaiden tukimuotojen määrät, minimi, maksimi, keskiarvot ja keskihajonnat

	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>KA</i>	<i>KH</i>
Yleistä tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2012.	297	4	21	14	3.88
Yleistä tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2018.	315	9	20	16	2.58
Tehostettua tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2012.	288	2	21	15	3.86
Tehostettua tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2018.	313	12	21	18	2.19
Eriyistä tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2012.	272	1	23	17	4.33
Eriyistä tukea saaville oppilaille tukimuotojen määrät vuonna 2018.	298	11	23	20	2.24

Molemmissa kyselyissä esiintyviä koulun opetuksen järjestämistä ohjaavia periaatteita ja rehtorien mielipiteitä koskevia kysymyksiä oli 15. Normaalijakaumaa tarkastellessa tuli esiin, ettei muuttujat ”Koulumme ottaa oppilaisiksi kaikki lähialueella asuvat oppilaat riippumatta siitä, tarvitsevatko he erityistä tukea vai eivät” olleet normaalijakautuneita (skewness arvot olivat alle -1). Tästä syystä muuttujat jätettiin tarkastelun ulkopuolelle. Lisäksi vuoden 2018 aineistossa muuttujan ”Opettajien työajasta suhteettoman suuri osa muihin työtehtäviin nähden menee kokouksiin ja lomakkeiden täyttämiseen” kommunaliteettiarvo oli  $< 0.2$  joten kysymys jätettiin tarkastelun ulkopuolelle (Tarkkonen 1987). Lopuille muuttujille tehtiin pääkomponenttifaktorianalyysi (principal component factor analysis). Muuttujille tehdyn faktorianalyysin KMO-testin arvoiksi vuoden 2012 osalta saatiin .691. Vuoden 2018 osalta saatiin .706. Kaikki arvot olivat  $> 0.60$ , joten voitiin todeta malli toimivaksi (Metsämuuronen 2009, 656).

Faktorianalyysissä ilmeni, että muuttujat: ”Koen, että opettajat pystyvät koulussamme tukemaan riittävästi oppilaita, jotka tarvitsevat oppimisen ja koulunkäynnin tukea” ja ”Perusopetuslakimuutos (642/2010) on toimiva ja paransi tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilannetta” eivät selvästi asettuneet mihinkään faktoriin ja omina faktoreinaan ne antoivat alhaiset reliabiliteettiluvut: vuoden 2012  $\alpha = .376$  ja vuoden 2018  $\alpha = .439$ . Näillä perusteilla nämä muuttujat jätettiin analyysin ulkopuolelle. Faktorianalyysin perusteella muodostettiin neljä summamuuttujaa, joihin valikoituivat Taulukkoon 3 ja 4 listatut kysymykset. Kysymyksiin vastattiin 5-portaisella asteikolla, 1 = Ei pidä lainkaan paikkaansa – 5 = Pitää täysin paikkansa. Vastaajat, jotka olivat

vastanneet ” Ei koske kouluamme” jätettiin pois analyysistä. Muuttujien reliabiliteettiarvot olivat: inkluusion periaatteet on mahdollista toteuttaa 2012,  $\alpha = .725$ , inkluusion periaatteet on mahdollista toteuttaa 2018,  $\alpha = .727$ , kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista 2012  $\alpha = .786$ , kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista 2018  $\alpha = .681$ , tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä 2012  $\alpha = .752$ , tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä 2018  $\alpha = .757$ , uskoo jatko-opintojen mahdollisuuden muuttuvan oleellisesti 2012  $\alpha = .599$  ja uskoo jatko-opintojen mahdollisuuden muuttuvan oleellisesti 2018  $\alpha = .730$ . Jotta reliabiliteetti olisi hyvä, tulisi alfan arvon olla .80 tai yli (Cramer 2004, 104). Alin hyväksyttävä arvo on kuitenkin 0.60 (Metsämuuronen 2009, 544), joten muuttujien reliabiliteetit todettiin riittäviksi kaikissa paitsi yhdessä summamuuttujassa: uskoo jatko-opintojen mahdollisuuden muuttuvan oleellisesti. Summamuuttuja jätettiin tästä syystä analyysin ulkopuolelle. Lisäksi summamuuttujan kysymysten ymmärtäminen kyselyyn vastattaessa on voinut olla kahdenlaista. Molemmissa muuttujissa käytetään sanoja ”muuttaa oleellisesti mahdollisuuksia”, joten lauseet voidaan ymmärtää joko positiivisena tai negatiivisena. Tutkimuksen kannalta olisi oleellista tietää, miten vastaajat ovat sen ajatelleet.

TAULUKKO 3 Analyyseissä käytetyt muuttujat ja niistä tehty summamuuttuja sekä vastaajien määrät, minimi, maksimi, keskiarvot ja keskihajonnat vuoden 2012 osalta

VUOSI 2012	N	MIN	MAX	KA	KH
<b>Summamuuttuja: Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa 2012</b>	<b>293</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.89</b>	<b>0.81</b>
Kaikkien oppilaiden paras opiskelu paikka on heille määräytyvä kotiluokka.	288	1	5	3.15	1.1
Kaikkien oppilaiden paras opiskelu paikka on heidän lähikoulunsa.	285	1	5	3.17	1.2
Kaikkien oppilaiden oppimisen kannalta täysinkluisio olisi paras ratkaisu.	288	1	5	2.15	1.05
Opetuslainsäädännössä mainittu varhainen puuttuminen ja oppilaan tuki vähentävät luokkamuotoisen erityisopetuksen tarvetta.	290	1	5	3.57	0.97
Koulussamme ei enää tehdä siirtoja erityisluokille.	261	1	5	2.34	1.36
<b>Summamuuttuja: Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista 2012</b>	<b>312</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3.63</b>	<b>1.2</b>
Koulumme tilat mahdollistavat kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa.	312	1	5	3.77	1.33
Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa.	312	1	5	3.5	1.31
<b>Summamuuttuja: Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä 2012</b>	<b>285</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3.49</b>	<b>0.9</b>
Tehostettua tukea saavalle oppilaalle paras opiskelupaikka on muun opetuksen yhteydessä.	285	1	5	3.6	0.94
Tehostettua tukea saavalle oppilaalle paras opiskelupaikka on erillinen pienryhmä (käännetty).	284	1	5	3.37	1.07

TAULUKKO 4 Analyyseissä käytetyt muuttujat ja niistä tehty summamuuttuja sekä vastaajien määrät, minimi, maksimi, keskiarvot ja keskihajonnat vuoden 2018 osalta

VUOSI 2018	N	MIN	MAX	KA	KH
<b>Summamuuttuja: Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa 2018</b>	<b>300</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>2.73</b>	<b>0.81</b>
Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heille luontaisesti määräytyvä kotiluokka.	295	1	5	2.87	1.12
Kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa.	296	1	5	2.96	1.2
Kaikkien oppilaiden oppimisen kannalta täysinkluisio olisi paras ratkaisu.	298	1	5	2.06	1.01
Opetuslainsäädännössä mainittu varhainen puuttuminen ja oppilaan tuki vähentävät luokkamuotoisen erityisopetuksen tarvetta.	295	1	5	3.38	1.04
Koulustamme ei enää tehdä siirtoja erityisluokille.	277	1	5	2.33	1.44
<b>Summamuuttuja: Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista 2018</b>	<b>352</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3.7</b>	<b>1.03</b>
Koulumme tilat mahdollistavat kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa.	350	1	5	3.88	1.16
Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa.	350	1	5	3.51	1.18
<b>Summamuuttuja: Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä 2018</b>	<b>313</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3.72</b>	<b>0.86</b>
Tehostettua tukea saavalle oppilaalle paras opiskelupaikka on muun opetuksen yhteydessä.	313	1	5	3.76	0.94
Tehostettua tukea saavalle oppilaalle paras opiskelupaikka on erillinen pienryhmä (käännetty).	310	1	5	3.68	0.97

Muuttujien jakauman ongelmien taustalta tarkemmassa tarkastelussa tuli esiin, että vuoden 2018 yleisen tuen tukimuotojen epäparametrisyys johtui selvästi muutamista hyvin alhaisista käytettyjen tukimuotojen määrästä. Lisäksi tarkemmassa analyysissä SPSS:n explore toiminnolla tehty tukimuotojenmääriä kuvaavien muuttujien ja rehtorien mielipiteiden summamuuttujien välinen tarkastelu toi esiin vastaajia, jotka nousivat esiin poikkeuksellisina havaintoina hyvin usein. Näiden tarkastelujen pohjalta poistettiin kuusi vastaajaa poikkeuksellisen vähäisten tukimuotojen käytön perusteella ja seitsemän vastaajaa hyvin useiden poikkeavana havaintona esiintymisen

johdosta. Vastaajien vastaukset poikkesivat hyvin useissa muuttujissa valtaenemmistön vastauksista. Kokonaisuudessaan analyysistä poistettiin siis 13 vastaajan vastaukset, jolloin kaikki tukimuotojen määrää kuvaavat muuttujat täyttivät parametrisen muuttujan tunnusmerkit (Taulukko 2).

### 4.3 Tilastolliset menetelmät

Tukimuotojen määriä kuvaavien muuttujien luokitteluun turvallisinta ja varmintä olisi muuttujien luokittelu järjestysasteikolliseksi, eli ordinaaliasteikolliseksi muuttujiksi, koska arvojen tarkkaa välimatkaa ei pystytä tarkasti osoittamaan (Metsämuuronen 2009, 69). Toisaalta arvot voidaan nähdä kappalemäärinä, joka antaa paremmat edellytykset muuttujien välimatka- eli intervallisasteikolliseksi muuttujiksi luokittelemiseksi. Näin mitattujen arvojen lukuarvo voidaan määrittää ja tällöin kyseessä olisi intervalliasteikolliset jatkuvat muuttujat (Nummenmaa 2009, 42). Tässä tutkimuksessa tukimuotoja kuvaavia muuttujia käsiteltiin välimatka-asteikollisina jatkuvina muuttujina.

Rehtorien mielipiteitä kuvaavat summamuuttujat luokiteltiin tässä tutkimuksessa välimatka-asteikolliseksi jatkuviksi muuttujiksi. On kuitenkin huomionarvoista, että Yli-Luoman (2004, 21) mielestä etäisyyksiä asennekysymyksissä ei tarkalleen voida tuntea ja näin niitä tulisi käsitellä ordinaalidatana. Metsämuuronen (2009, 71) esittää kuitenkin, että ihmistieteissä Likert-asteikko on välimatka-asteikollinen, jos mittaus on tehty ilman väliportaita asteikolla: Ei pidä lainkaan paikkaansa – Pitää täysin paikkansa. Näin ollen summamuuttujia käsiteltiin välimatka-asteikollisina muuttujina.

Analyysissä käytettiin muokattuja tukimuotojen yhteismäärää kuvaavia muuttujia (Taulukko 2) ja rehtorien mielipiteistä tehtyjä summamuuttujia (Taulukko 3 ja 4). Tukimuotojen yhteismäärää kuvaavat muuttujat ja rehtorien mielipiteitä kuvaavat muuttujat olivat jakaumaltaan normaalisti jakautuneita. Jakaumat olivat normaaleja sekä erikseen, että tehdyssä summamuuttujassa. Muuttujien skewness arvot olivat välillä  $[-1, 1]$  ja kurtosis arvot olivat välillä  $[-3, 3]$ . Kaikki muuttuvat nähtiin intervalliasteikollisina ja ne olivat normaalisti jakautuneita. Rehtorien mielipiteiden muutoksen analyysimenetelmäksi voitiin valita parametrisen menetelmä, riippuvien otosten T-testi. T-testin käyttämiseen vaaditut ehdot täyttyivät, sillä toinen muuttuja oli vähintään välimatka-asteikollinen ja otoskoko oli yli 20 (Metsämuuronen 2009, 582). T-testillä selvitettiin, oliko tukimuotojen määrässä tai rehtorien mielipiteissä tapahtunut tilastollisesti merkittävää muutosta vuosien 2012 ja 2018 välillä. Tilastollisesta merkitsevyydestä kertoo p-arvo. Tilastollisesti



muutos on erittäin merkitsevä, kun  $p < 0.001$ , merkitsevä kun  $p < 0.01$  ja melkein merkitsevä kun  $p < 0.05$ . (Muijs 2004, 78–79).

Koska analyysissä oli tarkoitus selvittää, vaikuttaako rehtorien kaikille yhteisen opetuksen näkemysten positiivisuus kasvattavasti yleistä, tehostettua ja erityistä tukea saaville oppilaille tarjottujen tukimuotojen määrään, valittiin analyysimenetelmäksi lineaarinen regressioanalyysi. Jotta lineaarisen regressioanalyysin voi tehdä, tulee kaikkien muuttujien olla normaalisti jakautuneita (Heikkilä 1998, 228). Edellä kuvatussa muuttujien tarkemmassa tarkastelussa huomattiin, että muuttujissa oli poikkeuksellisia havaintoja, jotka poistamalla muuttujista saatiin normaalisti jakautuneita. Näin varmistettiin, etteivät poikkeavat havainnot sekoita analyysijä (Metsämuuronen 2009, 603).

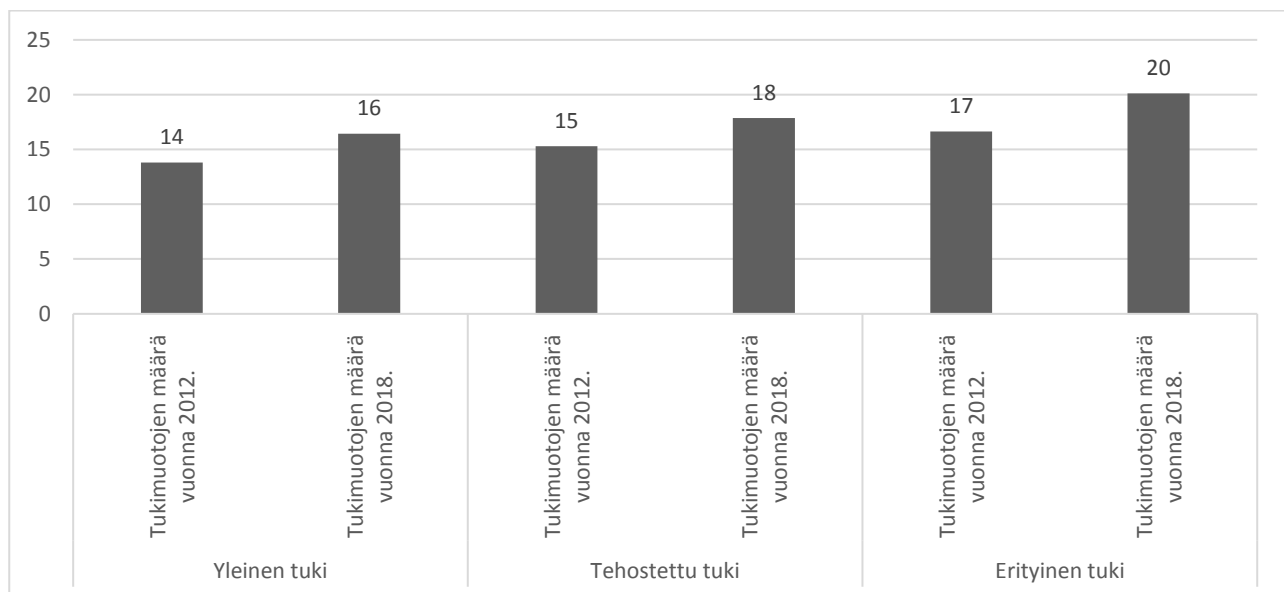
Regressioanalyysi valittiin menetelmäksi tutkimuskysymyksen tarkasteluun, koska sillä selvitetään, kuinka paljon toisella muuttujalla voidaan selittää toista (Metsämuuronen 2009, 709). Vuosien 2012 ja 2018 välisen muutoksen tilastollista merkitsevyyttä testattiin luottamusvälien avulla. Molempien vuosien osalta selvitettiin regressioanalyysin 95 prosentin luottamusvälit. Luottamusväli on väli, jolle perusjoukon suure tällä todennäköisyydellä sijoittuu (Heikkilä 1998, 105). Luottamusvälillä pyritään kertomaan, millainen tila yleisesti vallitsee (Metsämuuronen 2009, 457). Vertailemalla vuosien välisiä regressiokerroin B:n arvoja toistensa luottamusväleihin nähdään, ovatko muutokset olleet tilastollisesti merkitseviä. B kertoo, kuinka paljon riippuva muuttuja muuttuu, kun riippumaton muuttuja muuttuu yhden yksikön (Muijs 2004, 182). Beetan arvo taas on standardoitu B (Metsämuuronen 2009, 738).

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää vuosien 2012 ja 2018 välisiä muutoksia eri tuen tasoilla tarjotuissa tukimuodoissa sekä rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, ovatko rehtorien erilaiset kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset yhteydessä tarjottujen tukimuotojen määrään, eli käytettyjen tukimuotojen monipuolisuuteen eri tuen tasoilla sekä onko vuosien 2012 ja 2018 välillä tapahtunut muutosta. Erityisesti huomio kiinnitettiin tukimuotoihin, jotka edistävät kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista.

### 5.1 Tukimuotojen määrät eri tuen tasojen välillä vuosina 2012 ja 2018

Ensimmäisessä hypoteesissa oletettiin tukimuotojen lisääntyvän verrattaessa yleistä tukea tehostettuun tukeen ja myös verrattaessa tehostettua tukea erityiseen tukeen. Lisäksi oletettiin, että verrattaessa vuosia 2012 ja 2018 annettujen tukimuotojen määrä lisääntyy ja monipuolistuu kaikilla tuen tasoilla. Kuviossa 3 on esitetty tukimuotojen määrien keskiarvot eri tuen tasoilla vuosina 2012 ja 2018. Käytettyjen tukimuotojen määrä on lisääntynyt vuosien 2012 ja 2018 välillä.



KUVIO 3 Eri tuen tasoissa käytettyjen tukimuotojen määrien keskiarvot vuosina 2012 ja 2018

Vuoden 2012 yleisen tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 13.82 (KH = 3.80, N = 259) oli pienempi, kuin vuoden 2018 yleisen tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 16.51 (KH = 2.49, N = 259). Ero osoittautui riippuvien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi ( $t(258) = -11.38, p < 0.001$ ).

Vuoden 2012 tehostetun tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 15.32 (KH = 3.81, N = 249) oli pienempi kuin vuoden 2018 tehostetun tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 17.98 (KH = 2.21, N = 249). Ero osoittautui riippuvien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi ( $t(248) = -12.36, p < 0.001$ ).

Vuoden 2012 erityisen tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 16.78 (KH = 4.22, N = 223) oli pienempi kuin vuoden 2018 erityisen tuen tukimuotojen määrän keskiarvo 20.27 (KH = 2.14, N = 223). Ero osoittautui riippuvien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi ( $t(222) = -13.30, p < 0.001$ ).

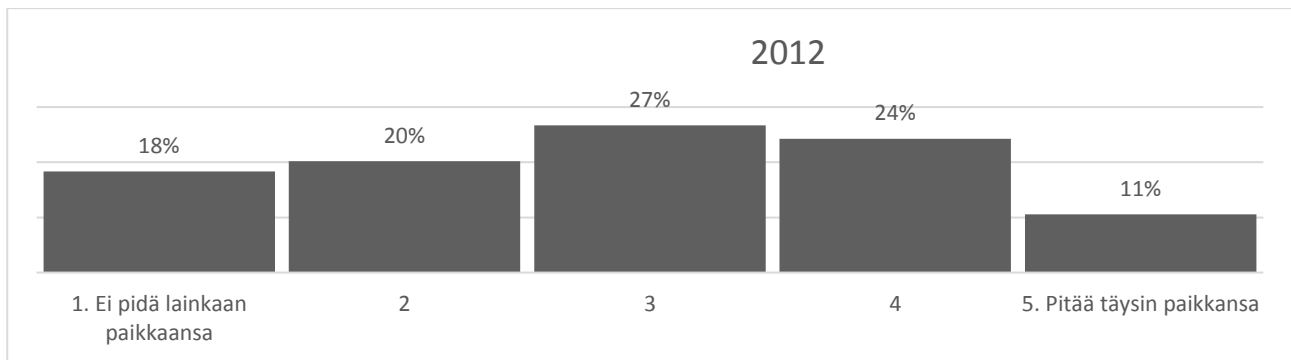
Hypoteesi voitiin nähdä paikkansa pitävänä, koska tukimuotojen määrä on lisääntynyt vuosien 2012 ja 2018 välillä ja koska kaikissa kolmessa tuen tasossa tukimuotojen määrä voitiin nähdä tilastollisesti erittäin merkitsevästi nousseen.

## ***5.2 Rehtorien yhteisen opettamisen mielipiteiden muutokset vuosien 2012 ja 2018 välillä***

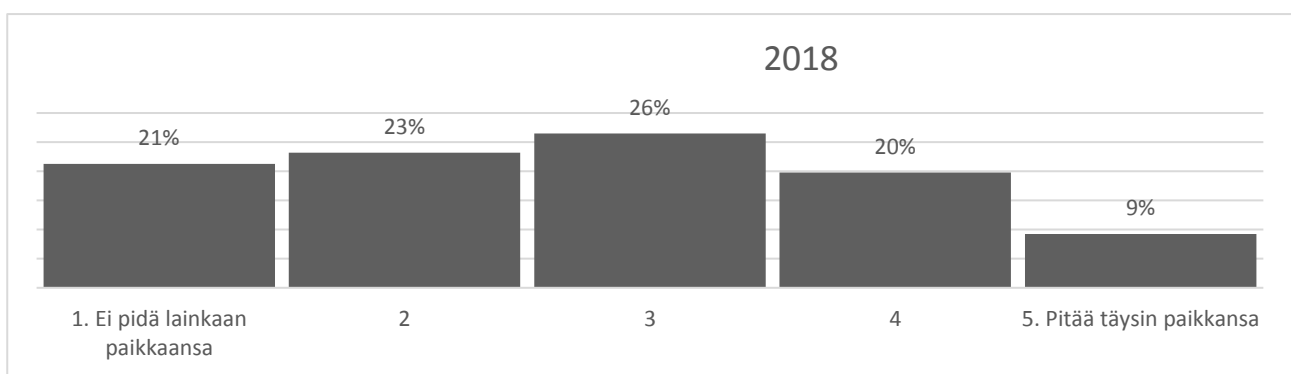
Toisessa hypoteesissa oletettiin rehtorien mielipiteen muuttuvan positiivisemmaksi kaikissa eri inklusiivista koulua koskevissa summamuuttujissa, jotka olivat: a. inkluusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä.

Vuonna 2012 rehtorien näkemysten inkluusion periaatteiden toteuttamisen mahdollisuudesta keskiarvo 2.93 (KH = 0.82, N = 239) oli suurempi, kuin vuoden 2018 rehtorien näkemysten inkluusion periaatteiden toteuttamisen mahdollisuudesta keskiarvo 2.69 (KH = 0.81, N = 239). Ero osoittautui riippuvien otosten t-testillä erittäin merkitseväksi:  $t(238) = 4.05, p < 0.001$ .

Kuviossa 4 on esitettyä prosenttiosuudet summamuuttujan kaikkien muuttujien yhteenlasketuista vastauksista vuonna 2012. Vastaavat luvut vuodelta 2018 on esitetty Kuviossa 5. Hypoteesi ei siis pitänyt paikkaansa, vaan rehtorit näkivät inkluusion periaatteiden toteuttamisen vielä mahdottomampana vuonna 2018 kuin vuonna 2012.

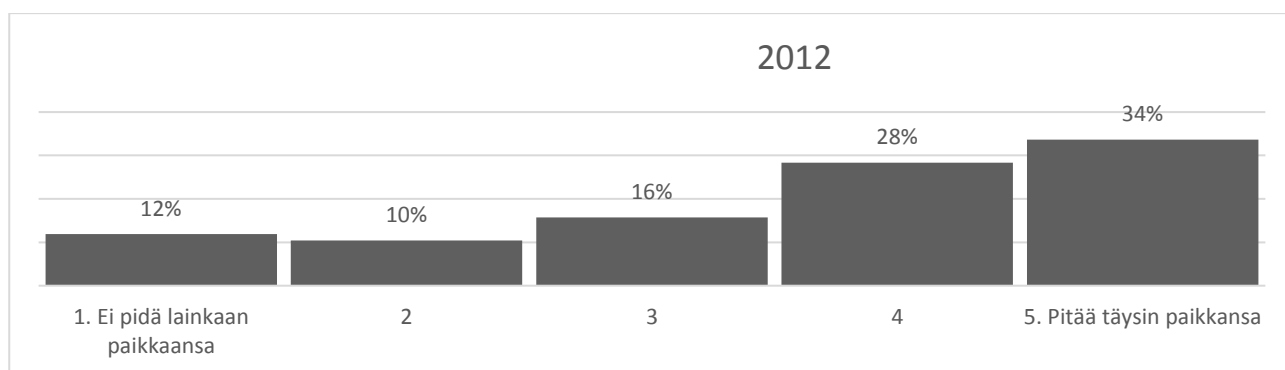


KUVIO 4 Summamuuttujan: ”Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2012

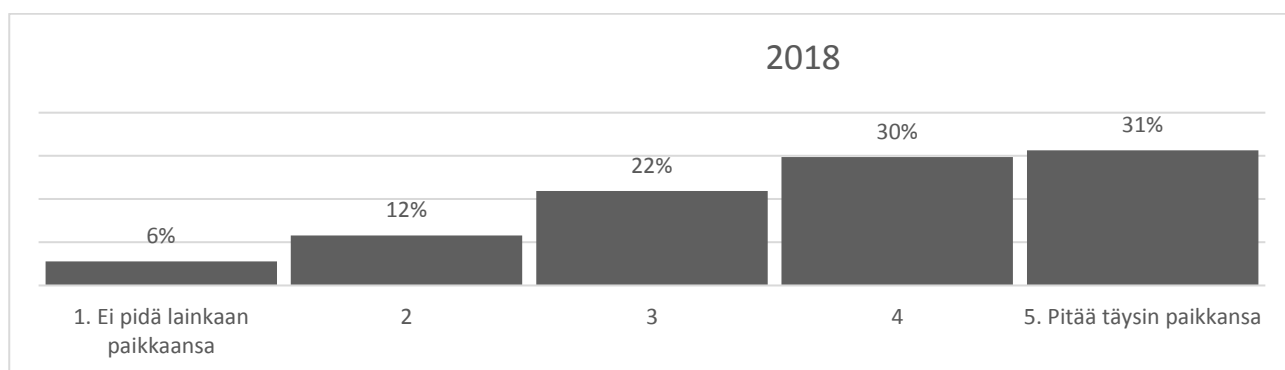


KUVIO 5 Summamuuttujan: ”Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2018

Vuonna 2012 rehtorien mielipiteiden kaikkien oppilaiden lähikoulussa opettamisen mahdollisuudesta keskiarvo 3.62 ( $KH = 1.21$ ,  $N = 303$ ) oli pienempi, kuin vuoden 2018 rehtorien mielipiteiden kaikkien oppilaiden lähikoulussa opettamisen mahdollisuudesta keskiarvo 3.70 ( $KH = 1.04$ ,  $N = 303$ ). Ero ei osoittautunut riippuvien otosten t-testillä merkitseväksi ( $t(302) = .941$ ,  $p = .347$ , 2-suuntainen). Rehtorien mielipiteet ovat hieman positiivisemmat vuonna 2018, kuin ne olivat vuonna 2012. Kuviossa 6 on esitetty prosenttiosuudet summamuuttujan kaikkien muuttujien yhteenlasketuista vastauksista vuonna 2012. Vastaavat luvut vuodelta 2018 on esitetty Kuviossa 7. Muutos on kuitenkin niin pieni, ettei se ole tilastollisesti merkitsevä, joten hypoteesi todetaan paikkansapitämättömäksi tältä osin.

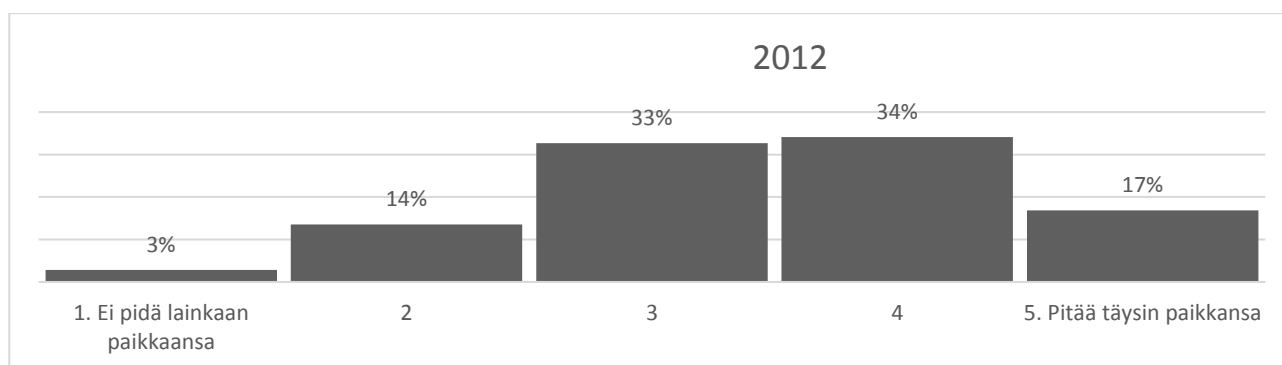


KUVIO 6 Summamuuttujan: ”Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2012

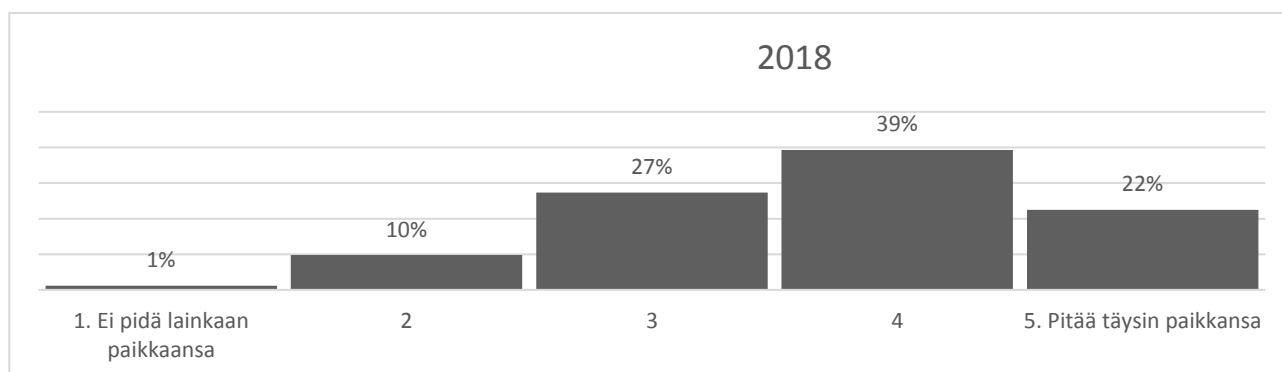


KUVIO 7 Summamuuttujan: ”Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2018

Vuonna 2012 rehtorien mielipiteiden tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä keskiarvo 3.55 ( $KH = .89$ ,  $N = 246$ ) oli pienempi, kuin vuoden 2018 rehtorien mielipiteiden tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä keskiarvo 3.77 ( $KH = .86$ ,  $N = 246$ ). Ero osoittautui riippuvien otosten t-testillä merkitseväksi:  $t(245) = -3.41$ ,  $p < 0.010$ . Kuviossa 8 on esitettyä prosenttiosuudet summamuuttujan kaikkien muuttujien yhteenlasketuista vastauksista vuonna 2012. Vastaavat luvut vuodelta 2018 on esitetty kuviossa 9. Hypoteesi voidaan todeta paikkansa pitäväksi.



KUVIO 8 Summamuuttujan: ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2012



KUVIO 9 Summamuuttujan: ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” kaikkien muuttujien vastausten prosenttiosuudet asteikolla 1–5 vuonna 2018

### 5.3 Rehtorien mielipiteiden yhteys eri tuen tasojen tukimuotojen määrään

Kolmannessa hypoteesissa oletettiin, että rehtorien opetuksen järjestämistä koskevat mielipiteet koulun kaikkien oppilaiden opettamisen mahdollisuuksista ovat positiivisessa yhteydessä erityistä tukea saavien oppilaiden saamien tukimuotojen määrään.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksellä:

a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, merkitystä vuonna 2012 *yleistä tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien määrään vuonna 2012. Merkitsevää yhteyttä ei löydetty ( $F(4, 262) = 2.08, p = .084$ ), jossa  $R^2$  oli vain .031. Regressiokertoimet on esitetty Taulukossa 5. Koska tilastollista yhteyttä ei löydetty, hypoteesi todettiin paikkansapitämättömäksi.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksellä:

a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, merkitystä vuonna 2012 *tehostettua tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien

määrään vuonna 2012. Tilastollisesti merkitsevä yhteys löydettiin ( $F(4, 263) = 4.81, p < .010$ ), jossa  $R^2$  oli .054. Regressiokertoimet on esitetty Taulukossa 5. Selitysosuus oli kuitenkin hyvin pieni, vain 5.4 prosenttia. Merkitsevät yhteydet löydettiin sekä rehtorien mielipiteissä koulun mahdollisuuksista opettaa kaikkia oppilaita lähikoulussa että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta.

Rehtorien mielipiteen kaikkien oppilaiden lähikoulussa opettaminen mahdollisuudesta odotettavissa oleva tukitoimien määrä on  $14.70 + .42$  (mielipide) yksikköä, mitattuna asteikolla 1–26, kun mielipiteet mitattiin asteikolla 1–5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa). Tarjottujen tukitoimien määrä laski keskimäärin .42 yksikköä jokaista mielipiteiden yksikön nousua kohden.

Rehtorien mielipiteen tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä odotettavissa oleva tukitoimien määrä on  $14.70 + .84$  (mielipide) yksikköä, mitattuna asteikolla 1–26, kun mielipiteet mitattiin asteikolla 1–5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa). Tarjottujen tukitoimien määrä kasvoi keskimäärin .84 yksikköä jokaista mielipiteiden yksikön nousua kohden.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksellä: a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, merkitystä vuonna 2012 *erityistä tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien määrään. Tilastollisesti merkitsevä yhteys löydettiin ( $F(4, 241) = 3.82, p < .010$ ), jossa  $R^2$  oli .060. Selitysosuus on hyvin pieni, vain 0.5 prosenttia. Regressiokertoimet on esitetty Taulukossa 5. Merkitsevä yhteys löytyi rehtorien mielipiteistä tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä.

Rehtorien mielipiteen tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä odotettavissa oleva tukitoimien määrä on  $16.20 + .90$  (mielipide) yksikköä, mitattuna asteikolla 1–26, kun mielipiteet mitattiin asteikolla 1–5 (Ei pidä lainkaan paikkaansa - Pitää täysin paikkansa). Tarjottujen tukitoimien määrä kasvoi keskimäärin .90 yksikköä jokaista mielipiteiden yksikön nousua kohden.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksillä: a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, merkitystä vuonna 2018 *yleistä tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien määrään. Merkitsevää yhteyttä ei löydetty ( $F(4, 275) = .79, p = .531$ ), jossa  $R^2$  oli .011. Regressiokertoimet on esitetty Taulukossa 5.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksillä:

a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, merkitystä vuonna 2018 *tehostettua tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien määrään. Merkitsevää yhteyttä ei löydetty ( $F(4, 276) = 1.36, p = .250$ ), jossa  $R^2$  oli .019. Regressiokertoimet on esitetty Taulukossa 5.

Yksinkertaisella lineaarisella regressioanalyysillä laskettiin, onko rehtoreiden näkemyksellä:

a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä merkitystä vuonna 2018 *erityistä tukea* saaville oppilaille tarjottujen tukitoimien määrään. Merkitsevää yhteyttä ei löydetty ( $F(4, 275) = 1.42, p = .229$ ), jossa  $R^2$  oli .020.

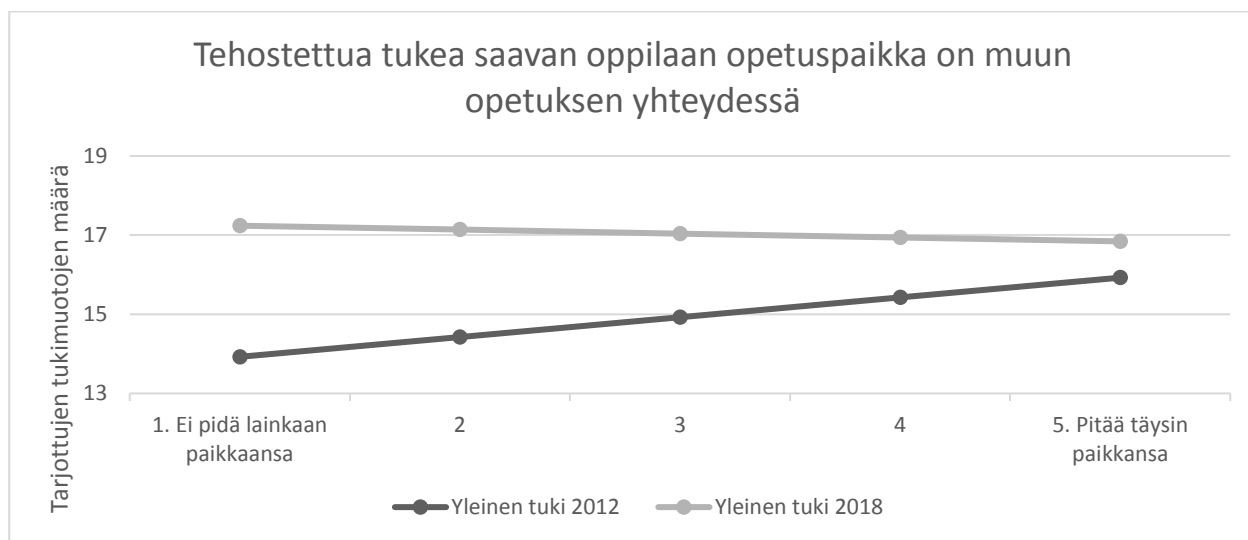
TAULUKKO 5 Tarjottujen tukimuotojen määrän kuvaavien muuttujien ja periaatteita kuvaavien muuttujien lineaaristen regressioanalyysien Betat ja p-arvot.

Muuttuja	Yleinen tuki 2012		Tehostettu tuki 2012		Eriytynen tuki 2012		Yleinen tuki 2018		Tehostettu tuki 2018		Eriytynen tuki 2018	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa	.024	.723	.042	.522	.011	.876	.080	0.211	-.003	.967	.003	.966
Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista	-.049	.456	-.131	.042	-.075	.268	-.040	0.522	-.045	.469	-.047	.448
Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä	.116	.062	.194	.002	.194	.003	-.033	0.587	.073	.226	.059	.326

Kolmannessa hypoteesissa oletettiin myös vuosien 2012 ja 2018 välillä olevan positiivista muutosta. Vuosien välisiä tilastollisesti merkitseviä muutoksia etsittiin luottamusvälivertailun avulla (Taulukko 6). Vertailussa kävi ilmi, että yleisen tuen kohdalla oli tilastollisesti merkittävä muutos summamuuttujan ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” vaikuttamisessa tarjottujen tukimuotojen määrään. Taulukosta 6 nähdään, että kyseisessä summamuuttujassa 2012 vuoden B-arvo ei osu 2018 vuoden luottamusväliin, eikä 2018

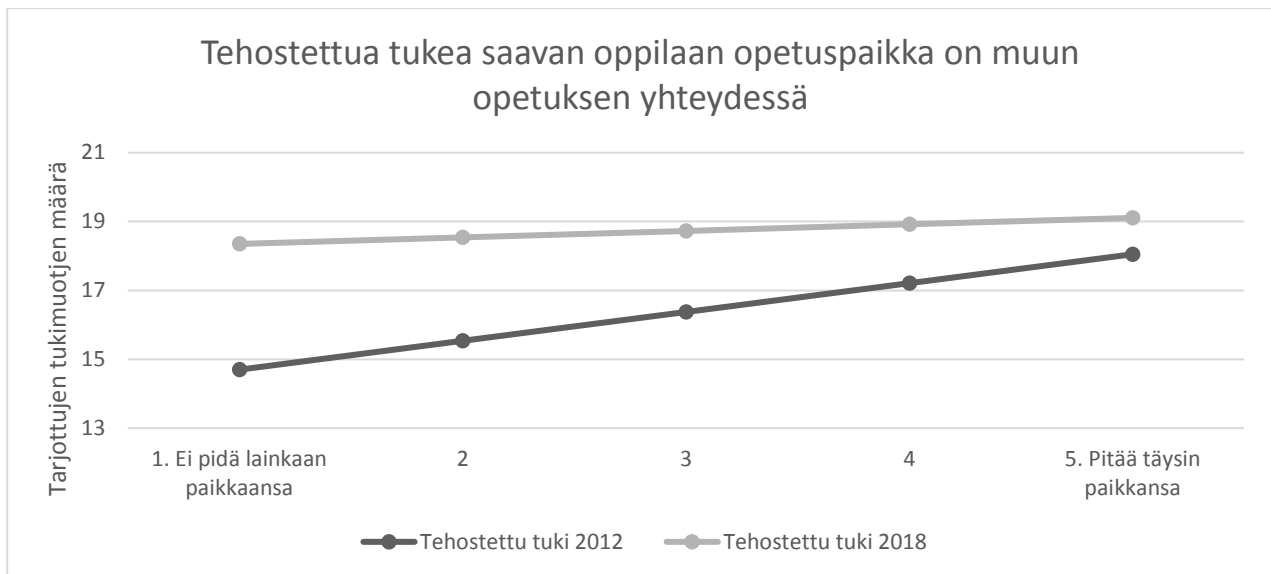


vuoden B-arvo osu vuoden 2012 luottamusväliin. Vuonna 2012 rehtorien mielipiteet siitä, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, on vaikuttanut .50 yksikköä tukimuotojen määrään. Vuonna 2018 mielipiteen positiivisemmaksi muuttuminen vaikutti -.10 yksikköä tukimuotojen määrään. Kuviossa 10 on kuvattuna yleisessä tuessa tarjottujen tukimuotojen määrä suhteessa rehtorin valitsemaan mielipiteen asteeseen vuosina 2012 ja 2018.



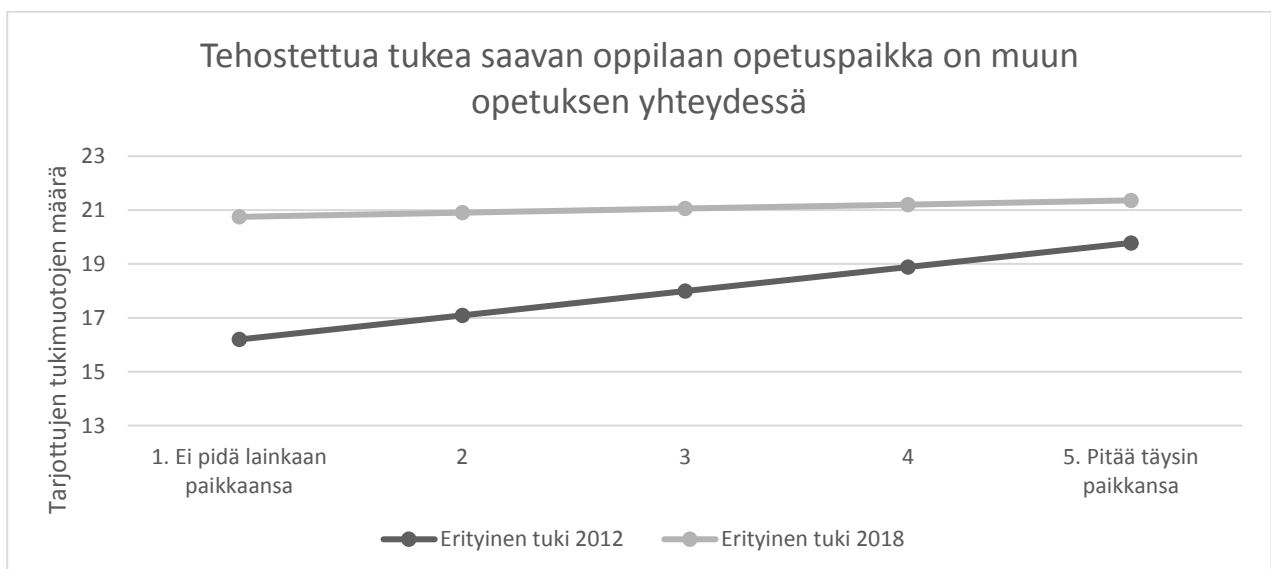
KUVIO 10 Rehtorien näkemysten vaikutus tarjottuihin tukimuotoihin yleisessä tuessa

Tehostetun tuen kohdalla oli tilastollisesti merkittävä muutos summamuuttujan ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” vaikuttamisessa tarjottujen tukimuotojen määrään. Lisäksi summamuuttujassa ”kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista” oli tilastollisesti lähes merkitsevä muutos. Taulukosta 6 nähdään, että ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” summamuuttujan 2012 vuoden B-arvo ei osu 2018 vuoden luottamusväliin, eikä 2018 vuoden B-arvo osu vuoden 2012 luottamusväliin. Vuonna 2012 tukimuotojen nousu yhtä mielipiteiden parantumista kohti oli ollut .84 yksikköä, vuonna 2018 se oli laskenut .19 yksikköön. Taulukossa 6 nähdään että summamuuttujan ”kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista” vain 2012 vuoden B-arvo ei osu 2018 vuoden luottamusväliin. Tehostetun tuen tarjotuissa tukimäärissä havaittiin myös muutoksia suhteessa rehtorin näkemykseen mahdollisuudesta opettaa kaikkia oppilaita lähikoulussa. Vuonna 2012 tukimuotojen määrä yhtä mielipiteen parantumista kohti on vähentynyt .42 yksikköä, kun se vuonna 2018 oli vähentynyt .09 yksikköä. Kuviossa 11 on kuvattuna tehostetussa tuessa tarjottujen tukimuotojen määrä suhteessa rehtorin valitsemaan mielipiteen asteeseen vuosina 2012 ja 2018.



KUVIO 11 Rehtorien näkemysten vaikutus tarjottuihin tukimuotoihin tehostetussa tuessa

Erityisen tuen kohdalla oli tilastollisesti merkittävä muutos summamuuttujan ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” vaikuttamisessa tarjottujen tukimuotojen määrään. Taulukosta 6 nähdään, että ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” summamuuttujan 2012 vuoden B-arvo ei osu 2018 vuoden luottamusväliin, eikä 2018 vuoden B-arvo osu vuoden 2012 luottamusväliin. Vuonna 2012 tukimuotojen nousu yhtä mielipiteiden parantumista kohti oli ollut .90 yksikköä, vuonna 2018 se oli laskenut .15 yksikköön. Kuviossa 10 on kuvattuna erityisessä tuessa tarjottujen tukimuotojen määrä suhteessa rehtorin valitsemaan mielipiteen asteeseen vuosina 2012 ja 2018.



KUVIO 12 Rehtorien näkemysten vaikutus tarjottuihin tukimuotoihin erityisessä tuessa

Rehtorien mielipiteet vaikuttivat tarjottuihin tukimuotoihin vuosien 2012 ja 2018 välillä niin että tukimuotoja joko tarjottiin suhteessa mielipiteen positiivisuuteen vuonna 2018 vähemmän kuin niitä tarjottiin vuonna 2012 tai tukimuodot eivät vähentyneet enää vuonna 2018 yhtä paljon, kun ne olivat vähentyneet vuonna 2012. Positiivisia muutoksia ei kaikissa mielipiteissä tapahtunut vuosien 2012 ja 2018 välillä. Hypoteesi todettiin paikkansa pitämättömäksi.

Lisäksi 2018 vuoden luottamusvälit olivat kapeammat, kuin vuoden 2012 luottamusvälit. Mielipiteiden voitiin siis nähdä asettuneen enemmän samansuuntaisiksi. Keskiarvoisesti kaikki luottamusvälit olivat pienentyneet 43 prosenttia. Huomionarvoista oli myös, että vuonna 2012 puolet B-arvoista oli positiivisia ja puolet negatiivisia. Vuonna 2018 B-arvoista positiivisia oli 44 prosenttia ja negatiivisia 56 prosenttia, rehtorien kaikille yhteisen opetuksen mahdollisuuden näkemykset olivat kääntyneet enemmän negatiivisiksi.

TAULUKKO 6 Luottamusvälivertailu

Rehtorin mielipiteiden vaikuttaminen yleisen tuen tukimääriin									
	2012				2018				
	95% Luottamusväli				95% Luottamusväli				
	Beta	B	Alin	Ylin	Beta	B	Alin	Ylin	
Vakio		13.925	10.75	16.916		17.238	15.247	19.263	
Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa.	.024	0.114	-.506	.77	.08	.254	-.138	.64	
Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista.	-.049	-0.157	-.581	.241	-.04	-.096	-.399	.188	
Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä.	.116	.5	-.078	1.031	-.033	-.099	-.435	.227	
Mielipiteiden vaikuttaminen tehostetun tuen tukimääriin									
	2012				2018				
	95% Luottamusväli				95% Luottamusväli				
	Beta	B	Alin	Ylin	Beta	B	Alin	Ylin	
Vakio		14.698	11.766	18.015		18.35	16.64	20.106	
Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa.	.042	.202	-.417	.734	-.003	-.007	-.326	.31	
Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista.	-.131	-.423	-.835	-.04	-.045	-.094	-.335	.152	
Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä.	.194	.838	.278	1.385	.073	.189	-.095	.455	
Mielipiteiden vaikuttaminen erityisen tuen tukimääriin									
	2012				2018				
	95% Luottamusväli				95% Luottamusväli				
	Beta	B	Alin	Ylin	Beta	B	Alin	Ylin	
Vakio		16.196	13.239	19.268		20.747	19.1	22.445	
Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa.	.011	.054	-.607	.709	.003	.007	-.31	.313	
Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista.	-.075	-.256	-.746	.185	-.047	-.098	-.335	.15	
Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä.	.194	.896	.29	1.466	.059	.153	-.157	.459	

# 6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää vuosien 2012 ja 2018 välisiä muutoksia eri tuen tasoilla tarjotuista tukimuodoissa sekä rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, olivatko rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset yhteydessä tarjottujen tukimuotojen määrään, eli käytettyjen tukimuotojen monipuolisuuteen eri tuen tasoilla sekä onko vuosien 2012 ja 2018 välillä tapahtunut muutosta. Erityisesti huomio kiinnitettiin tukimuotoihin, jotka edistävät kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista

## 6.1 Muutokset tarjottujen tukien määrässä

Tutkimuksen tarkoituksena oli siis ensinnäkin selvittää, millaisia muutoksia yhteiseen opetukseen ohjaavien tukimuotojen monipuolisuudessa eri tuen tasojen välillä tapahtuu ja eroaako tukimuotojen monipuolisuus vuosien 2012 ja 2018 välillä. Hypoteesina odotettiin tukimuotojen monipuolistuvan sekä tukimuotojen välillä, että vuosien välillä verrattuna.

Hypoteesin oletuksen mukaisesti tukimuotojen monipuolisuudessa on tapahtunut tilastollisesti erittäin merkitsevää kasvua kaikissa tuen tasossa vuosien 2012 ja 2018 välillä. Yleisessä tuessa vuoden 2012 keskiarvo tukien käyttömäärässä oli 14, mikä tarkoittaa, että 67 prosenttia tuista on keskimääräisesti ollut käytössä. Yleisessä tuessa keskiarvo nousee 16 käytettyyn tukeen, mikä tarkoittaa 9 prosentin kasvua kuudessa vuodessa. Tehostetussa tuessa vuonna 2012 tukimuotoja oli keskimääräisesti käytössä 15, mikä on 71 prosenttia tuista. Vuonna 2018 tukimuotoja oli käytössä 18, mikä tarkoittaa, että keskimääräinen tukimuotojen määrä kasvoi 15 prosenttia. Erityisessä tuessa vuonna 2012 keskimääräinen tukien määrä oli 17, eli 74 prosenttia tukimuodoista oli käytössä. Vuonna 2018 keskimääräinen tukien käyttömäärä oli 20, mikä tarkoittaa, että tukien keskimääräinen käyttö kasvoi 13 prosenttia. Tässä täytyy muistaa, että yleisessä ja tehostetussa tuessa tukia saattoi olla käytössä korkeintaan 21, kun erityisessä tuessa niitä saattoi olla 23. Keskimääräinen tukien käyttö lisääntyi eniten tehostetussa tuessa.

Kasvua on tapahtunut siinä määrin huomattavasti, että vuoden 2018 keskimääräinen tukien käyttömäärä yleisessä tuessa on korkeampi, kun se on ollut vuonna 2012 tehostetussa tuessa.

Vastaavasti vuoden 2018 tehostetun tuen tukien käyttömäärä on korkeampi, kuin vuoden 2012 erityisen tuen tukien keskimääräinen käyttömäärä. Tukia on siis käytetty vuonna 2018 enemmän alemmilla tuen tasoilla, kun niitä on käytetty korkeammilla tuen tasoilla 2012. Tukimuodot ovat siis monipuolistuneet. Relevanttia vertailukohdetta on kuitenkin vaikea löytää, joten on vaikea arvioida, onko muutostahti nopeaa vai hidasta. Tilastollisesti erittäin merkittävästä muutoksesta kuitenkin on kyse kaikkien tuen tasojen kohdalla. Ohjaus on siis toiminut ja oppilaille on ollut tarjolla monipuolisempaa tukea vuonna 2018, kun heille on ollut tarjolla vuonna 2012.

Koulureformin tavoitteena on ollut oppilaille tukien tuominen yleisopetuksen ryhmiin (Pölönen 2015, 217). Tässä suhteessa erityisen merkityksellisenä voidaan pitää yleisessä ja tehostetussa tuessa tapahtuneita tukienmäärien nousuja. Yleinen tuki tuodaan käytännössä aina yleisopetuksen ryhmään, joten tukien tarjoaminen muun opetuksen yhteyteen on monipuolistunut. Tehostettu tuki on myös tarkoitettu tuotavaksi yleisopetuksen ryhmiin, mutta tehostettua tukea on alettu antaa myös erillisissä pienryhmissä (Vainikainen ym. 2018, 116). Erityisen tuen kohdalla on mahdotonta varmuudella sanoa, tuodaanko tuki yleisopetuksen ryhmään erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Kaikkien tuentasojen lisääntynyt tukien käyttömäärä voisi puhua sen puolesta, että myös erityisessä tuessa tukienkäyttö voisi olla lisääntynyt yleisopetuksenryhmissä. Tukimuotojen lisääntyminen yleisessä tuessa tarkoittaa, että tuki tarjotaan yleisopetuksen ryhmässä. Tällöin yleisopetuksen ryhmissä on enemmän tukimuotoja käytössä ja niitä voidaan tarjota siellä myös tehostettua ja erityistä tukea saaville oppilaille. Erityisryhmissä usein on lisäksi käytössä jo paljon erilaisia tukimuotoja, joten niissä määrän kasvattaminen voi olla vaikeampaa. On siis mahdollista, että erityisen tuen tukimuotojen käyttö on lisääntynyt juuri niissä kouluissa, joissa erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat muun opetuksen yhteydessä yleisopetuksenluokissa.

Tästä tutkimuksessa ei kuitenkaan varmuudella selviä, onko tehostetun ja erityisen tuen kohdalla kyse yleisopetuksen luokkiin viedyistä tehostetun ja erityisen tuen tukimuodoista. Vainikainen ja kollegat (2018, 74) tuovat kuitenkin esiin, että alueellisesti tukien tarjonta eroaa edelleen. Taulukossa 2 esitetyt keskihajontaluvut tukimuotojen käytön keskiarvosta kuitenkin ovat pienentyneet vuosien 2012 ja 2018 välillä, eli tasaantumistakin on tapahtunut tämän tutkimuksen aineistossa. Perusopetuslaki (642/2010) on kuitenkin kaikille sama, joten suuria alueellisia eroja ei pitäisi syntyä, jos lakia noudatetaan.

## 6.2 Rehtorien yhteisen opettamisen näkemysten muutokset vuosien 2012 ja 2018 välillä

Toiseksi tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, millaisia muutoksia tapahtuu vuosien 2012 ja 2018 välillä rehtorien erilaisissa kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemyksissä, tarkasteltaessa rehtorien näkemyksiä a. inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa, b. kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista ja c. tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä. Hypoteesina odotettiin rehtorien mielipiteiden muuttuvan positiivisemmiksi kaikissa näkemyksissä.

### 6.2.1 Inklusion periaatteet on mahdollista toteuttaa

Summamuuttuja johon oli koottu useita eri inklusioon liittyviä periaatteita, antoi ikävän kuvan muutoksista. Hypoteesi oletti, että kaikki rehtoreiden mielipiteet muuttuisivat aineiston keräyskertojen välillä positiivisemmiksi. Rehtorien näkemykset inklusion periaatteiden toteutettavuudesta olivat muuttuneet tilastollisesti erittäin merkitsevästi huonompaan suuntaan. Kyseisen muuttujan keskiarvo oli molempina mittausvuosina alle kolme, joka on puoliväli (5-portaisella vastausasteikolla, 1= ei pidä lainkaan paikkaansa – 5 = pitää täysin paikkansa), jonka alapuolella mielipiteiden voidaan nähdä olevan negatiivisia. Inklusiota ei siis ole vielä missään vaiheessa nähty hyvänä asiana ja muutos näyttää etenevän kielteisempään suuntaan. Taulukossa 3 ja 4 summamuuttujien lähemmässä tarkastelussa on nähtävissä, että suurin osa summamuuttujan muuttujista keskiarvoisesti on nähty vuonna 2012 positiivisina, eli niiden keskiarvo oli yli kolmen, mutta vuonna 2018 enää vain yhden muuttujan keskiarvo nousee positiiviselle puolelle. Mielipiteiden keskiarvo nousee ainoastaan muuttujassa ”varhaisen puuttumisen ja oppilaan tuen nähdään vähentävän luokkamuotoisen erityisopetuksen tarvetta” positiivisen puolelle. Kaikkien muiden muuttujien keskiarvot jäävät alle kolmen ja voidaan siis nähdä, että rehtorit ovat pääsääntöisesti eri mieltä muuttujista: ”kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heille luontaisesti määräytyvä kotiluokka”, ”kaikkien oppilaiden paras opiskelupaikka on heidän lähikoulunsa”, ”kaikkien oppilaiden oppimisen kannalta täysinklusion olisi paras ratkaisu” ja ”koulustamme ei enää tehdä siirtoja erityisluokille”. Kyseessä saattaa olla alkuinnostuksen jälkeinen arkeen asettuminen (Vainikainen ym. 2018, 118). Toisaalta myös nämä periaatteet ovat niitä inklusion syvimpiä periaatteita, joihin pääseminen vaatii kouluissa isoja muutoksia. Niiden toteuttamiseksi inklusion filosofian tulee olla sisäistetty koko kouluyhteisössä (Seppälä-Pänkäläinen 2009).

Tutkimuksessa käytettiin vain kouluja, jotka olivat kyselyissä mukana molempina vuosina. Kuvioista 4 ja 5 voidaankin huomata, että vastausvalinnat ovat vähentyneet 5 - pitää täysin paikkaansa ja 4 kohdista ja valinnat ovat lisääntyneet kohtiin 1- ei pidä lainkaan paikkaansa ja 2. Vastaukset ovat siirtyneet enemmän kielteiselle puolelle. Voi myös olla kyse siitä, että käytännössä muutokset eivät ole lähteneet toimimaan halutulla tavalla ja siitä syystä rehtorien näkemykset ovat muuttuneet inkluusiovastaisemmiksi tältä osin.

Monet tutkijat tuovat esiin, että inkluusion filosofia lähtee liikkeelle sisältä päin (Peterson & Hittie 2010; Mitchell 2014; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Nyt kuitenkin monissa kouluissa siirtyminen inkluusioon tulee ylhäältä annettuna. Lisäksi inkluusiota on Suomessa vahvasti vastustettu (Saloviita 2008; Naukkarinen & Ladonlahti 2001). Tästä syystä akateemisesti korkeasti koulutetut rehtorit eivät välttämättä ala ajatella inkluusiosta ylhäältä tulevan ohjauksen ansiosta positiivisesti. Heistä suurin osa ei ollut vuonna 2012 yhtä mieltä inkluusion syvistä periaatteista, jolloin suurin osa ei myöskään ollut valmistautunut kohtaamaan haasteita voitontahtoisesti, vaan todennäköisesti haasteet vain lisäsivät inkluusiovastaisuutta. Ilmiössä on myös nähtävillä itseään toteuttava kierre, joka muodostuu siitä, että rehtorit vastentahtoisesti joutuvat ottamaan käyttöön menetelmän, joka ei vasten tahtoisesti käytettynä voi alkaa toimia, joten myös kokemukset menetelmän käytöstä tulevat olemaan negatiivisia. Lisäksi mahdolliset rehtorin tietämyksen puutteet erityisopetuksesta hankaloittavat inklusiiviseen ajatteluun ohjaamista. Rehtorin on mahdotonta ohjata kouluyhteisöään erityisopetuksen keinojen käytössä, jos he eivät itsekään tiedä mitä tulisi tehdä. Moniammatillinen yhteistyö pitkään jatkuessaan laajentaakin koko kouluyhteisön osaamista (Willman 2012).

Muutokset ovat monin paikoin hyvin alkutekijöissään, eikä niiden positiiviset vaikutukset ole vielä tulleet esiin. Muutos vaatii aikaa, eikä kaikissa kouluissa ja luokka-asteissa uuden lain vaatimukset ole olleet vielä riittävän kauaa käytössä. Tietämyksen ja koulutuksen puute saattaa myös vaikuttaa, toisaalta mielipiteeseen inkluusiosta ja toisaalta epäonnistumiseen inkluusion toteutuksesta. Jos koulun opettajakunnalla ei ole riittävää tietämystä inkluusiosta, ei sen toteuttaminen ole helppoa pelkästään lain ja opetussuunnitelman antamassa viitekehyksessä (Raasumaa 2010). On merkityksellistä saada sekä opettajien että rehtoreiden arvomaailman laajentuminen käsittämään myös inklusiiviset arvot. Suomessa oppilaan etu on tarkoittanut ja tarkoittaa paikoin edelleen sitä, että hän saa erillistä erityisopetusta.



## 6.2.2 Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa on mahdollista

Rehtoreiden näkemykset kaikkien oppilaiden opettamisesta lähikoulussa ovat muuttuneet hieman positiivisemmiksi, mutta ei kuitenkaan tilastollisesti merkitsevästi. Molempina vuosina summamuuttujien keskiarvo nousee yli kolmen, joten isompi osa rehtoreista näkee kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa mahdollisena. Keskiarvo on parantunut ja keskihajontaluku on pienentynyt (ks. taulukko 3 ja 4). Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikouluissa alkaa olla jo laajemmin levinnyt ajattelutapa, eivätkä näkemykset siitä ole enää yhtä hajallaan, kuin ne olivat vuonna 2012. Kaikkien oppilaiden opettaminen lähikoulussa voidaan nähdä hieman kevyempänä inklusioon liittyvänä muutoksena. Vaikka ollaankin valmiita ottamaan kaikki oppilaat samaan kouluun, ei inklusion kannalta vielä ole otettu suurta askelta eteenpäin. On kuitenkin otettu pieni askel eteenpäin, eikä taaksepäin. Vaikuttaisi siltä, että inklusion vahvan vastustuksen aika (Saloviita 2008; Naukkarinen & Ladonlahti 2001) on jäämässä taakse. Instituutioiden muutokset tapahtuvat hyvin hitaasti, joten on positiivista, että ajattelu on muuttumassa siihen, ettei erilaisia oppilaita ensisijaisesti lähettää muualle opiskelemaan. Täydellisen segregaatoin aikana on ollut hyvin tavallista, että diagnoosia katsomalla oppilas on suoraan lähetetty opiskelemaan hänelle diagnostisesti sopivaan paikkaan. Muutosten myötä ollaan kääntymässä yksimielisemmin siihen suuntaan, ettei oppilaita tarvitse lähettää muualle kuin omaan lähikouluunsa ja hän saa siellä sopivaa opetusta.

Kuvioista 6 ja 7 voi huomata, että vastausten 1- Ei pidä lainkaan paikkaansa osuus on huomattavasti pienentynyt. On huomionarvoista, että kaikista negatiivisin ääripää on pienentynyt. Tämä kertoo siitä, että vaikka kaikkien oppilaiden lähikoulussa opettamisen muutokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, ovat ne pienetkin muutokset tapahtuneet parannuksina negatiivisessa ääripäässä. Koulureformin kannalta tämä on oikea suunta.

## 6.2.3 Tehostettu tuki tuodaan muun opetuksen yhteyteen

Rehtorien näkemykset siitä, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, on muuttunut positiivisemmaksi. Koulureformilla on varmasti ollut vaikutusta mielipiteiden muuttumisessa tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmiksi. Tehostetun tuen käyttöönottoaminen väliportaana yleisen ja erityisen tuen väliin on konkreettisesti antanut aikaa selvittää, ovatko ongelmat lyhytkestoisia, vai tarvitaanko ongelmista selviämiseen enemmän tukea (Huhtanen 2011). Tämä väliporras on selvästi otettu käyttöön kouluissa.

Toisaalta perusopetuslaki (642/2010) vaatii tukiportaiden käyttöä, mutta tällä pakottamisella on se vaikutus, että joudutaan oikeasti miettimään, mitä tehdään ja selvästi tässä kohdassa pyritään myös tuomaan tuki yleisopetuksen luokkiin, mikä vie kouluja inklusiivisempaan suuntaan. Tuloksesta voidaan myös tulkita, että lakiohjaus on toiminut. Keskiarvo summamuuttujassa ”tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä” nousi 3.49:stä 3.70:een (ks. taulukko 3 ja 4). Molempina vuosina on siis oltu enemmän samaa mieltä väitteen kanssa, mutta vuoteen 2012 verrattuna vuoden 2018 keskiarvo on tilastollisesti merkitsevästi noussut. Tämä muutos antaa toiveita siihen, että muutosta koulureformin viitoittamaan suuntaan on tapahtumassa.

### 6.3 Näkemysten yhteys tarjottujen tukimuotojen määrään

Kolmanneksi tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää, selittääkö rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset oppilaille tarjottavien tukimuotojen monipuolisuutta kaikilla tukien tasoilla ja onko näissä yhteyksissä eroa vuosien 2012 ja 2018 välillä. Hypoteesina odotettiin, että rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset ovat positiivisessa yhteydessä eri tasoista tukea saaville oppilaille tarjottavien tukimuotojen monipuolistumiseen molempina tutkimusvuosina.

Rehtorien näkemyksillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää vaikutusta tarjottujen tukien määrään *yleisen tuen* tasolla. Tämä onkin ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että yleinen tuki on tilapäistä tukea (Pölönen 2015, 213). Luokanopettaja on yleensä se, joka varmistaa tilapäisen tuen saatavuuden oli rehtori mitä mieltä hyvänsä. Vuoden 2012 *tehostetun tuen* tukimuotojen määrässä taas tehtiin pieni havainto siitä, että rehtorien näkemyksillä kaikkien oppilaiden opettamisen mahdollisuudesta lähikoulussa ja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä olisi merkitystä. Mikäli rehtori näki mahdollisena kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa, tarjottujen tukitoimien määrä kuitenkin laski. Toisaalta, jos rehtori näki, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, tarjottujen tukimuotojen määrä kasvoi. Tehostettua tukea saaville oppilaille tarjottiin enemmän tukimuotoja, mutta lähikouluun ottamistehtävän yhteydessä tukimuotojen tarjoaminen kuitenkin laski. On huolestuttavaa, että rehtorin positiivisempi suhtautuminen kaikkien oppilaiden ottamisesta lähikouluun vähentää oppilaille tarjottavia tukimuotoja. Selitysosuus 5.4 prosenttia on kuitenkin niin pieni, että tuloksen painoarvo jää hyvin pieneksi. Lisäksi on huomioitava, että vuoden 2018 aineistosta vastaavaa yhteyttä ei enää löytynyt.

Vuoden 2012 *erityistä tukea* saaville oppilaille tarjotuista tukimuotojen määrästä löydettiin myös tilastollisesti merkitsevä yhteys tehostettua tukea saavien opetuspaikan suhteen. Näkemyksen ollessa enemmän sitä mieltä, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä, tehostettua tukea saaville oppilaille tarjottiin enemmän tukimuotoja ( .90 yksikköä). Tässä voidaankin nähdä selvä jatkumo vuoden 2012 tehostetun tuen tukimuotojen lisääntymisestä saman näkemyksen ollessa positiivisempi. Olisi ennemminkin hyvin kummallista, jos tätä yhteyttä ei olisi löytynyt. Mikäli positiivisemmalla ajattelulla tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta annetaan enemmän tukia tehostetussa tuessa niin herättäisi paljon kysymyksiä, jos tukien tarjoaminen erityisessä tuessa ei sitten olisikaan samanlaisessa yhteydessä. On luonnollista, että tukia tarjotaan myös enemmän korkeammassa tuen tasossa, vaikka tuen taso vaihtuisikin. Tämän yhteyden selitys oli todella pieni, vain 0.5 prosenttia, joten painoarvoa löydölle jää hyvin vähän. Vuoden 2018 osalta ei löytynyt minkäänlaista yhteyttä tutkimuksessa käytettyjen rehtorien mielipiteiden ja tarjottujen tukimuotojen monipuolisuuden yhteydessä. Rehtorien mielipiteiden muutos on ollut inklusiivisten periaatteiden osalta negatiivinen, mutta silti tukimuotoja tarjotaan yleisesti monipuolisemmin. Voidaan ajatella, että rehtoreiden mielipiteellä ei ole suurta merkitystä tarjottavien tukimuotojen monipuolisuuteen. Mitchell (2014, 265) toi esiin, ettei rehtori yksin pysty tekemään inklusiivista koulua, mutta kouluun luodaan positiivinen kulttuuri rehtorin toiminnan avulla. Herääkin kysymys, että onko uudistuksessa käynyt niin, että koulun muu henkilökunta on alkanut toimia. On mahdollista, että kouluyhteisöt alkaneet toteuttaa inklusiivisemmän koulun kehittämistä rehtorin näkemyksistä huolimatta. Rehtorin näkemyksillä ei vuonna 2018 ollut yhteyttä tukien monipuolisuuteen, mutta käytetyt tukimuodot ovat silti monipuolistuneet.

Vuosien 2012 ja 2018 välinen luottamusvälivertailu osoitti, että tilastollisesti merkitsevä muutos löydettiin kaikilla tuen tasoilla yhteydessä rehtoreiden näkemyksessä, että tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on muun opetuksen yhteydessä ja tarjottujen tukimuotojen määrän välillä. Vaihteluväli vertailussa jokaisella tuen tasolla vuosien väliset B-arvot eivät osu vertailu vuosien vaihteluväliin. Jokaisena vuonna vuosien välillä tarjottujen tukimuotojen määrä on laskusuuntainen suhteessa rehtorien mielipiteisiin. Yleisessä tuessa yhtä positiivisemmaksi muuttunutta mielipidettä kohti on vuonna 2012 tarjottu .50 yksikköä tukea enemmän, kun taas vuonna 2018 tarjottujen tukimuotojen määrä on -.10 yksikköä, eli positiivisempi ajattelu on lisännyt tukimuotoja vuonna 2012, mutta vähentänyt tukimuotojen määrää vuonna 2018. Kuviossa 10 on viivakaavion avulla esitetty muutosta, jossa positiivisempi suhtautuminen on vuonna 2018 tarkoittanut, että tukimuotoja tarjotaan vähemmän, kun se vuonna 2012 on ollut selvästi

noususuuntainen. Naukkarinen (2005) toikin esiin, että heidän osallistavan eli inklusiivisen koulun kehittämishankkeen aikana kahdessa vuodessa ei edetty kovin pitkälle. Muutokset tarvitsevat aikaa.

Tehostetussa tuessa yhtä positiivisemmaksi muuttunutta mielipidettä kohti on vuonna 2012 tarjottu .84 yksikköä tukea enemmän, kun taas vuonna 2018 tarjottujen tukimuotojen määrä on .19 yksikköä, eli tukimuotoja on molempina vuosina tarjottu lisääntyvästi, mutta 2018 vuonna lisääntyminen ei ole ollut niin voimakasta (Kuvio 11). Tehostetun tuen tukimuodot ovat lisääntyneet kaikista eniten, mutta näyttäisi siltä, ettei rehtorin tässä tutkimuksessa käytetyillä mielipiteillä ole enää vuonna 2018 vaikutusta tukimuotojen lisääntymiseen. Vuoteen 2012 verrattuna tilastollisesti merkittävä muutos on tapahtunut, eikä se ole ollut siinä mielessä toivotunlainen, että rehtori voitaisiin nähdä koulu yhteisönsä suunnannäyttäjänä (Raasumaa 2010). Lisäksi analyysissä tulee ilmi, että mielipiteen kaikkien yhteisestä opettamisesta lähikoulussa yhteys tehostetussa tuessa saatuihin tukimuotoihin muuttuu melkein tilastollisesti merkitsevästi. Vuonna 2012 rehtorien mielipiteen muututtua positiivisemmaksi on tukimuotoja tarjottu .42 yksikköä vähemmän, kun taas vuonna 2018 tukimuotoja on tarjottu .09 yksikköä vähemmän, eli tukimuodot eivät enää vuonna 2018 vähene mielipiteen muuttuessa positiivisemmaksi yhtä paljon, kuin ne vuonna 2012 ovat vähentyneet. Tämä on siis hyvä muutos, vaikka toivottavaa olisi, ettei rehtorien positiivisemmat näkemykset mahdollisuudesta opettaa kaikki oppilaat lähikoulussa vähentäisi tarjottavien tukimuotojen määrää. Peterson ja Hittie (2010) toivat esiin, että monet rehtorit joutuvat uudistamaan johtamistyyliä, toimintatapansa ja mahdollisesti myös arvonsa. Näyttäisi olevan niin, ettei inklusioajattelua ole vielä sisäistetty ja siksi muutokset näyttäivät siltä, että alku innostuksen jälkeen ollaan palaamassa vanhoihin menettelytapoihin. Tässä täytyy edelleen kuitenkin muistaa, ettei aineisto anna viitteitä siitä, mitä tukimuotoja yksittäisillä oppilailla on ollut käytössä, vaan se kertoo vain mitä tukimuotoja koko koulussa käytetään.

Erityisen tuen kohdalla positiivisemmaksi muuttunutta mielipidettä kohti on vuonna 2012 tarjottu .90 yksikköä tukea enemmän, kun taas vuonna 2018 tarjottujen tukimuotojen määrä on .153 yksikköä. Erityisen tuen kohdalla vuonna 2012 tukimuotojen monipuolistuminen suhteessa positiivisempaan näkemykseen on melko jyrkässä nousussa, kun vuoden 2018 kohdalla nousu on paljon rauhallisempaa (Kuvio 12). Ilmiössä voi olla kyse siitä, että rehtorit ovat alkaneet nähdä, että oppilaan, joka on oikeutettu saamaan tehostettua tai erityistä tukea, opetuspaikka voi olla yleisopetuksen ryhmä, mutta tukimuodot eivät silti koulussa vielä ole tehokkaasti käytössä.

Vaikka tutkimuksen aineisto onkin molempina vuosina kerätty samoista kouluista, koulut ovat varmasti hyvin eri vaiheissa muutoksen tekemisessä. Tähän voivat vaikuttaa kuntien hallinnolliset päätökset, jotka voivat ohjata rehtoria vastaamaan, että tehostettua tukea saavat oppilaat kuuluvat yleisopetuksen ryhmiin ja että tukimuotoja tulee tarjota enemmän. Nämä ajattelu maailmat eivät ole

yhdistyneet, eikä olla vielä sisäistetty tai pystytty järjestämään sitä seikkaa, että tukimuotojakin tulee tarjota enemmän. Lisäksi tukimuotojen määrittely, erityisesti tehostetun ja erityisen tuen kohdalla, on hyvin keskeneräinen (Vainikainen ym. 2018, 7). Kouluissa on saatettu tehdä paljon muutoksia aineistojen keräämisvuosien välillä. Koulut ovat vasta kehittämässä käytäntöjä, joiden mukaan omalla tavallaan toteuttavat kolmiportaista tukea. Kehittyvien toimintamallien vaikutukset voivat näyttäytyä monella tavalla.

Toisaalta voi olla, ettei rehtorien mielipiteellä tukimuotojen käytöstä ole suurta merkitystä. Opettajat ovat akateemisen koulutustaustansa ansiosta hyvin itseohjautuvia (Raasumaa 2010, 277). Heidän voidaan nähdä tekevän itsenäisiä ratkaisuja siitä, kenelle tarjoavat tai jättävät tarjoamatta tukimuotoja. Inklusion toimiessa sekä näkemysten, että tehtyjen ratkaisujen tulisi kulkea linjassa ja ratkaisujen tulisi perustua yhdessä päätetyille arvoille.

Kyselyyn vastanneista rehtoreista iso osa on pitkään toimineita rehtoreita. Tässä tutkimuksessa käytetyn otoksen rehtoreista yli 14 vuotta työkokemusta oli 42 prosentilla vastaajista ja jopa 71 prosentilla on työkokemusta yli 6 vuotta. Vastaajien pitkällä kokemuksella on varmasti vaikutusta tapaan, jolla uudistusta kouluissa toteutetaan. Otokseni kuvaa varmasti hyvin yleisesti rehtoreiden ikää, eikä se poikkea Vainikaisen ja kumppanien (2018) käyttämästä aineistosta merkittävästi. He ovat raportissaan käyttäneet samaa kyselyä, mutta ottaneet analyysiin koko aineiston (N=840). Suurella osalla rehtoreista on pitkältä ajalta kokemusta ja näkemystä kaksijakoisen erityisopetuksen toiminnasta ja näiden näkemysten muuttaminen suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa lähtökohtaisesti valtakulttuurissa pelätään uutta ja vierasta (Ropo ym. 2005, 39) voi olla hyvinkin haasteellista. Muutoksen tekeminen vaatii rehtorilta paljon resursseja.

Tutkimuksen tulokset tuovat selvästi esiin tehostetun tuen tasolla tapahtuneita muutoksia. Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikka on aihe, joka nousee analyyseissä toistuvasti esiin. Tehostetun tuen osuus onkin uudistuksessa monella tavalla merkityksellinen. Tämän yleisen ja erityisen tuen väliin asettuvan portaan tehtävänä onkin madaltaa eroa mainittujen tuen tasojen välillä (Huhtanen 2011). Kouluyhteisöjen motivoiminen tämän tuen tason tehokkaaseen käyttöön onkin hyvin merkityksellistä, koska sillä palvellaan oppilaan tuen saantia, tasa-arvoista kohtelua sekä mahdollisesti säästetään resursseja, joita kuluisi paljon, jos oppilas siirrettäisiin vanhaan malliin erityisopetuksen piiriin. Inklusioajattelun leviäminen juuri taloudellisesti niukkaan aikaan on myös osaltaan varmasti vaikuttanut rehtorien inklusioon suhtautumisessa. Tehostettu tuki kuitenkin on uudistuksen osa, joka ei suoraan ole käsitteenä vahvasti sidottu inklusioon tai taloudelliseen säästämiseen ja näin ollen se ei ole herättänyt niin suurta vastustusta, kuin inklusio tai taloudelliset syyt. Liusvaara (2012) kertoo, että rehtorin näkemyksellä koulun kehityksen suunnasta on

merkitystä muutosten tapahtumiselle. Olisi mielenkiintoista tietää, kuinka hyvin koulureformi olisi edennyt, jos rehtorien näkemykset olisivat inkluusiosta vahvasti positiivisia.

#### *6.4 Tutkimuksen rajoitukset*

Tutkimuksen luotettavuutta vähentää se seikka, että useat vastaajat olivat jättäneet vastaamatta kohtiin: ”Koulussamme yleistä/tehostettua/erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin.” Vuoden 2012 kyselyssä vastaajista yleisen tuen osalta 20 prosenttia (N=75), tehostetun tuen osalta 22 prosenttia (N = 84) ja erityisen tuen osalta 27 prosenttia (N = 100) sekä vuoden 2018 kyselyssä vastaajista yleisen tuen osalta 15 prosenttia (N = 57), tehostetun tuen osalta 16 prosenttia (N = 59) ja erityisen tuen osalta 20 prosenttia (N = 74) vastaajista oli jättänyt vastaamatta. Näiden vastausten pois seulominen varmasti vaikuttaa myös tutkimustulokseen. Tulos on totuudenmukaisempi ilman näitä vastauksia, koska todennäköisempää on, että vastaamatta jättämiseen on jokin muu syy kuin se, että tukea saaville oppilaille ei tarjottaisi tukimuotoja lainkaan. Tätä tukee myös se, että muuttuja on normaalisti jakautunut ilman arvoa nolla. Lisäksi vastaajista 46 on jättänyt vastaamatta kokonaan kysymykseen ”Koulussamme on/ei ole tehostettua tukea saavia oppilaita” ja 47 on jättänyt vastaamatta kokonaan kysymykseen ”Koulussamme on/ei ole erityistä tukea saavia oppilaita”, mikä puhuu sen puolesta, että vastaaminen on usealla jäänyt kesken. Lisäksi 11 vastasi, ettei koulussa ole tehostettua tukea saavia oppilaita ja 23 vastasi, ettei koulussa ole erityistä tukea saavia oppilaita. Tämä on myös syynä siihen, ettei tukimuotoja ole ilmoitettu olevan käytössä.

Rehtoreiden mielipiteiden ja tukimuotojen määrää tarkasteltaessa lineaarisen regressioanalyysin kautta ei tukimuotojen erilaiset painoarvot tule esiin. Tämä heikentää tutkimuksen luotettavuutta, koska on eriarvoista hankkia oppilaalle esimerkiksi apuvälineitä matematiikan tunnille, kuin järjestää osa-aikaista erityisopetusta. On siis mahdollista, että ison määrän tukimuotoja voi saada vähemmällä panostuksella, kuin jonkun pienemmän määrän, jos kaikki tukimuodot ovat valittu niin sanotusti helpommasta tai vaikeammasta päästä. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, ettei varmuudella voida sanoa, milloin joku tukimuoto on viety yleisopetuksen ryhmään. On tietenkin hyvä asia, että enenevässä määrin käytetään sellaisia tukimuotoja, joita voidaan alkaa käyttää myös yleisopetuksen ryhmissä.

Koska tutkimuksen aineistoksi olisi voinut valita kaksi isoa aineistoa yhden suppeamman aineiston sijaan oli päätöksen tekeminen aineiston valinnasta vaikeaa. Molempina vuosina vastanneiden vastaajien aineiston käytössä oli pelko siitä, että vastaukset olisivat ”tunnollisten” vastaajien vastauksia. Aineistojen kanssa tehtiin rinnakkain vertailun vuoksi useampia analyysyjä ja

todettiin, että erot olivat niin pieniä, että ne eivät suurta vaikutusta tuloksiin voisi tehdä. Vastaukset eivät olleet myöskään selvästi parempia, kuin koko vastaajajoukon vastaukset.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös se seikka, että joitakin vastaajia jouduttiin poistamaan analyysistä, koska ne olivat niin sanottuja ”outliereita”, eli poikkeavia tapauksia. Heidän vastauksensa poikkesivat useissa muuttujissa valtaenemmistön vastauksista. On epävarmaa, onko tämä kokonaisuudessaan tutkimuksen luotettavuutta parantava seikka, mutta analyysija näiden vastaajien poistaminen paransi ja teki luotettavammiksi. Toisenlainen summamuuttujien valinta olisi myös saattanut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkimuksessa käytetyt summamuuttujat valikoituivat faktorianalyysin perusteella sekä siitä syystä, että yksi niistä kattoi useampia mittareita ja näin antoi laajemman näkökulman, kun taas kaksi muuta keskittyivät yksittäisiin ilmiön osiin.

Koulureformi on mittava uudistus, joka pitää sisällään useita osia. Tämä antaa osansa tulosten luotettavuuteen, koska uudistus toisensa perään vievät voimia kouluyhteisöiltä. Uusin OPS (2014) tuli voimaan 2016. Koulut ovat muuttaneet käytäntöjä omassa tahdissaan, eikä yläluokkien osalta kaikilla luokilla ole edes uusi OPS (2014) käytössä. OPS (2014) kuitenkin tukee kolmiportaiseen tukeen siirtymistä, koska tukimuotoihin liittyvät seikat tulevat suurelta osin samoina perusopetuslaissa. On kuitenkin raskasta ottaa käyttöön uusia ohjeistuksia lyhyellä aikavälillä ja näin uudistusten tekeminen ei välttämättä ole niin täysipainoista, kun voisi toivoa. Luultavasti pidempi mittausväli olisi antanut toisenlaisia tuloksia tämän uudistuksen arvioinnissa.

Lisäksi ongelmallista on myös, että vaativan erityisen tuen osuus tutkimuksessa jää täysin olemattomaksi. Vastaajille on voinut jäädä epäselväksi mihin vaativaa erityistä tukea saavat oppilaat merkitään, vai merkitäänkö ollenkaan. Vaativan erityisen tuen asema onkin tutkimuksessa jäänyt taka-alalle.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa selvisi, että käytettyjen tukimuotojen määrä on tilastollisesti merkitsevästi noussut kaikissa tuentasoissa vuosien 2012 ja 2018 välillä. Tukimuotojen lisääntyminen olikin odotettava muutos ja sen voidaan nähdä olevan koulureformin kannalta oikein hyvä asia. Huolestuttavaa on kuitenkin se, että tukien tarjonnassa on Vainikaisen ja kollegoiden (2018) mukaan alueellisesti eroja ja on epävarmaa, toteutuuko kaikkien oppilaiden oikeus saada tukea kaikissa kouluissa. Tukimuotojen tarjonnan monipuolistuminen mahdollistaa useammille oppilaille sopivan tukimuodon löytymisen.

Kouluja ohjataan erilaisten tukimuotojen käyttöön monilla keinoilla. Tukimuotojen laajempi käyttö on yksi helpoimmista ja konkreettisimmista muutoksista. Informaatio kouluissa on lisääntynyt ja erilaisten yhteistyömuotojen käytönlisäännyttyä tietoisuus erilaisista menetelmistä on voinut kasvattaa tukimuotojen laajuutta. Monet koulureformin osat tukevat tämän muutoksen tapahtumista. Alueellisten erojen kasvu voikin johtua esimerkiksi kuntien erilaisista lisäkoulutuskulttuureista. Koulureformin toteuttaminen vaatii lisäkoulutusta uusien menetelmien käyttöön, koska inklusiivinen menettelytapa on hyvin erilainen kuin aikaisempi kaksijakoinen järjestelmä oli.

Tutkimuksessa selvisi myös, etteivät rehtorit nähneet kovin mahdollisena toteuttaa inklusion periaatteita. Vuonna 2018 rehtorien näkemys inklusion periaatteiden toteutusmahdollisuuksista oli vielä negatiivisempi kuin se oli vuonna 2012. Koulureformin ei siis tältä osin voida nähdä tuoneen mielipiteisiin positiivista muutosta. Syitä negatiiviseen muutokseen voi olla monia. On mahdollista, että rehtorit ovat kokeneet inklusiiviset muutokset haastavina, koska rehtoreiden koulutustausta ei pääsääntöisesti ole erityisopetuksessa. Inklusiiossa tietämystä erityisopetuksesta täytyy olla kaikilla enemmän. Kouluyhteisön ohjaaminen sellaiselle alueelle, josta itsellä ei ole tietoa tai osaamista tuntuu rehtoreista varmasti samalta, kuin kapteenista laivan ohjaaminen ilman navigaatiojärjestelmää tai karttaa.

Rehtorin on myös hyvin vaikeaa saada kouluyhteisö uskomaan, että inklusio on kouluyhteisölle hyvä asia, jos hän ei siihen itsekään usko. Inklusioaateen leviäminen on hyvin alkutekijöissään. Lisäksi vuoden 2014 OPS:iin on sisällytetty kahdesta hyvin eri suunnasta tulevia arvoja: inklusiiviset arvot ohjaavat kaikkien mukaan ottamiseen ja tasa-arvoiseen kohteluun, kun



taas yritteliäisyysarvot ohjaavat jokaisen henkilökohtaiseen kehittymiseen ja aloitteellisuuteen. Jos näiden arvomaailmojen kehittämisessä ei olla suunnitelmallisia voivat ne tuottaa hyvin vastakkaisia tuloksia peruskoulun arvokasvatustehtävässä kasvattaa oppilaat ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Yrittäjäyyskasvatus ei välttämättä tue yhteiskunnallisen tasa-arvon kehittymistä. Yhteiskunnallinen muutos hyvin talousjohtoiseen tavoitteen asetteluun on, johtanut siihen, että useimmiten ajatellaan omaa parasta, eikä yhteisön hyvinvointia. Monesti ajatellaan ensimmäisenä mikä hyöty jonkun asian tekemisestä tulee itselle, ei miten tämä hyödyttää meitä tai yhteisölle edullisimman vaihtoehdon saavuttamista.

Tutkimustuloksista on nähtävillä, että rehtorit kuitenkin näkivät kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa hieman mahdollisemmaksi vuonna 2018 kuin 2012. Vaikka tulos ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevä, voidaan sitä pitää hyvänä muutoksena. Rehtorien näkemyksissä tilastollisesti merkitsevä positiivinen muutos oli tapahtunut siinä, että rehtorit näkivät tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikan olevan muun opetuksen yhteydessä. Tätä tulosta kuitenkin hieman varjostaa se seikka, että joissakin kouluissa on perustettu tehostetun tuen oppilaille omia ryhmiä tai heitä on sijoitettu samoihin ryhmiin erityistä tukea saavien oppilaiden kanssa (Vainikainen ym. 2018). Rehtoreille on kuitenkin lyhyessä ajassa tullut ohjattavakseen useita uudistuksia, eikä uudistusten johtaminen ole ainut asia mikä rehtorien tehtäviin kuuluu. Ei ole ihme, ettei kaikkien uudistusten toimintaperiaatteet ole vielä täysin sisäistetty. Instituutioiden muuttaminen on ajallisesti pitkä prosessi ja tämä tulos osoittaa, että muutoksia on alkanut jossakin määrin tapahtua.

Mielipide siitä, että rehtorit näkevät tehostettua tukea saavan oppilaan opetuspaikkana yleisopetuksen ryhmän on muuttunut tilastollisesti merkitsevästi positiivisemmaksi vuosien 2012 ja 2018 välillä. Tämä on muutos, joka on koulureformin kannalta erittäin tärkeä asia. Tehostetulla tuella on nimenomaan pyritty vähentämään siirtoja erityisopetukseen. Tämän koulureformin osan onnistuminen voidaan kuitenkin nähdä olevan vähintään, mitä kouluissa voidaan reformin etenemiseksi tehdä. On kuitenkin hyvin yhteiskunnallisesti huojentavaa, että edes tämä askel on otettu.

Kolmanneksi tutkimuksessa selvitettiin, että selittääkö rehtorien kaikille yhteiseen opetukseen ohjaavien periaatteiden näkemykset oppilaille tarjottavien tukimuotojen monipuolisuutta eri tukien tasoilla ja onko näissä yhteyksissä eroa vuosien 2012 ja 2018 välillä. Yleisen tuen tasolla ei merkitseviä yhteyksiä löydetty, mutta vuoden 2012 tehostetussa tuessa tarjottujen tukimuotojen määrään positiivista vaikutusta oli rehtorien näkemyksellä tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikasta muun opetuksen yhteydessä. Negatiivisia vaikutuksia oli rehtorien näkemyksillä kaikkien oppilaiden opettamisen mahdollisuudesta lähikoulussa. Erityisessä tuessa positiivisesti

tukien määrään vaikuttivat rehtorien näkemykset tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikan näkeminen muun opetuksen yhteydessä.

Vuosien välisessä vertailussa tilastollisesti merkitsevä muutos tuli esiin kaikilla tuen tasoilla yhteydessä rehtorien mielipiteissä tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikan näkemyksessä. Yleisessä tuessa yhteys oli vuonna 2018 negatiivinen, eli tukien määrä laski, kun mielipide muuttui positiivisemmaksi. Vuonna 2012 yhteys oli ollut positiivinen, eli tukien määrä oli noussut mielipiteen muuttuessa positiivisemmaksi. Tehostetussa ja erityisessä tuessa yhteys oli molempina vuosina positiivinen, eli tukimäärät nousivat, kun mielipide muuttui positiivisemmaksi, mutta vuonna 2018 nousu ei ollut ollenkaan niin jyrkkää kuin vuonna 2012.

Esiin tuli myös lähes merkitsevä muutos tehostetun tuen tasolla tarjottujen tukimuotojen yhteydessä rehtorien näkemyksissä kaikkien oppilaiden lähikoulussa opettamismahdollisuudessa. Inklusioajattelun ei siis voida nähdä kovin syvällisesti vallanneen rehtorien mielipiteitä, mutta positiivistakin muutosta kuitenkin on tapahtunut yksittäisissä inklusiota eteenpäin vievissä osissa. Kun otetaan huomioon myös se seikan, että kaikilla tuen tasoilla tukimuotojen monipuolistumista tapahtui tilastollisesti merkitsevästi, voidaan todeta, että rehtoreiden mielipiteillä ei näyttäisi olevan suurta merkitystä tukimuotojen monipuolisuuteen kouluissa. Vuosien välinen vertailu kuitenkin osoittaa, että tukimuotojen määrän tarjonnassa on tapahtunut tasaantumista suhteessa rehtorien inklusiivisiin mielipiteisiin.

Kolmiportaisen tuen vieminen koulun arkeen on vielä kesken. Uudistuksia on nyt tehty monesta suunnasta. Esimerkiksi uuden opetussuunnitelman (OPS 2014) vaikutukset tulisivat myös näkyviin, jos muutoksen tilaa arvioitaisiin myöhemmin uudelleen. Monista uudistuksista johtuen koulujen käytännöt ovat vielä asettumatta uomiinsa. Uudistuksen tilaa tulisi arvioida esimerkiksi kuuden vuoden päästä, jolloin vertailua voisi tehdä myös kuuden vuoden sykleissä tapahtuneista muutoksista. Kolmiportainen tuki on vasta löytänyt paikansa peruskouluissamme. Seuraavassa tutkimuksessa voisi ehkä jo nähdä koulureformin johdosta ilmenneitä muutoksia inklusiivisemmän koulun kehittämisestä.

Olisi mielenkiintoista päästä tutkimaan myös muun henkilökunnan näkemyksiä tutkimusaiheesta. Opettajilla saattaisi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä kuin rehtoreilla. Tässä tutkimuksessa tulee ilmi, ettei rehtoreiden mielipiteillä ole yhteyttä tarjottujen tukimuotojen määrään. Olisi mielenkiintoista saada selville, mistä muutokset johtuvat. Kouluja on vaadittu lisäämään moniammatillista yhteistyötä, voitaisiinko tällä menettelyllä nähdä olevan yhteys tarjottujen tukimuotojen monipuolistumiseen. Kouluyhteisön yhteistyön laadun parantuminen voisikin olla yksi mahdollinen selitys tukimuotojen monipuolistumiseen.

Instituutioiden uudistaminen on pitkäaikainen prosessi osin myös siitä syystä, että joissakin uudistuksissa on jouduttu odottamaan sukupolven vaihtumista, ennen kuin todelliset muutokset on saatu tehtyä. Olisikin mielenkiintoista tutkia, onko rehtorin iällä tai työvuosilla merkitystä tutkimustuloksiin. Kaksijakoinen erityisopetusjärjestelmä on ollut käytössä niin kauan, että sen purkaminen asenteista voi viedä paljon aikaa. Tutkimuksessa olleilla rehtoreilla on takanaan paljon työvuosia ja heistä monet ovat olleet kehittämässä vanhaa järjestelmää. Siksi voikin nyt tuntua hyvin kummalta tehdä täysin päinvastaisia päätöksiä kuin 10 vuotta sitten.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin vain tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuspaikkaan, olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, millaisia muutoksia erityistä tukea saavien oppilaiden opetuspaikan näkemyksissä on. Tämä kertoisi enemmän inklusiivisen ajattelun leviämisestä. Lisäksi mielenkiintoista olisi selvittää, miten yleisopetuksenluokissa olevia erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan. Tämä voisi myös olla merkityksellistä valtakunnallisesti, koska erityistä tukea saavien oppilaiden opettaminen yleisopetuksen luokissa on vielä monin paikoin tuntematon asia. Tutkimuksella saisi myös arvokasta tietoa siitä, miten tukimuotoja saadaan viedyksi yleisopetuksen luokkiin.

Hyvin laajankin tutkimuksen voisi liittää yhteiskuntamme arvokeskusteluun. Uuden opetussuunnitelman arvoissa voidaan nähdä vastakkaisuutta siinä, että toisaalta pyritään inklusiiviseen tasa-arvoon, mutta yrittäjyyden ja yritteliäisyyden arvot ovat vahvasti tulleet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa keskeiseksi teemaksi. On esitetty, että yhteiskuntaa voidaan muuttaa peruskoulujen kautta tapahtuvalla arvokasvatuksella. Olisikin hyvin mielenkiintoista selvittää miten OPS (2014) arvot tulevat esiin yhteiskunnassamme ja mitkä arvot ovat nousseet tärkeiksi esimerkiksi 10 vuoden päästä. Millaisia ilmentymiä arvot tuottavat tulevaisuuteemme? Ohjausta arvojen valintaan saamme monesta suunnasta, mutta valtion ohjaus vaikuttaa peruskouluissamme hyvin paljon.

Toin tutkimuksen alussa esiin kokemukseni siitä, miten kehitysvammaisten ulkopuolisuus on tullut esiin työkokemukseni kautta. Vaikka tässä tutkimuksessa tulee esiin myös positiivisia muutoksia, koen että vielä ollaan kaukana siitä, että suomalainen koulutusjärjestelmä olisi inklusiivinen. Tästä syystä olisikin erittäin mielenkiintoista tutkia miten vaativaa erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan ja missä heidän opetuspaikkansa nähdään olevan. Pohjimmiltaan inklusio koskettaa kaikkia oppilaita kaikkein vaikeasti vammaisimpiin oppilaisiin asti. Myös heidän oikeuksiaan tukeen ja tasavertaiseen kohteluun olisi tarpeellista ja mielenkiintoista tutkia. Vaikka koulutusjärjestelmämme rakenne saataisiinkin muutettua inklusiiviseksi yhteiskuntamme rakenteen muuttaminen vie todennäköisesti vielä pidemmän ajan.

Yhteiskunnan yleisesti arvostamat arvot kietoutuvatkin inklusion toteutumiseen vahvasti. Rehtoreiden mielipiteiden vaikutus tarjottuihin tukimuotoihin näyttäisi olevan hyvin vähäistä, mutta olisi mielenkiintoista myös selvittää vaikuttavatko rehtorien mielipiteet koulunsa työyhteisön mielipiteisiin. Voisiko olla mahdollista, että joku koulu toimisi inklusion periaatteiden mukaan, mutta sen rehtori vastustaisi inklusion periaatteita. Tai vastakkaisesti rehtori ohjaisi koulua inklusiivisen toimintaan, mutta työyhteisö ei toimisi inklusiivisesti. Johtajuuden ollessa muutoksessa mahdollisuuden tällaiseen ristikkäiseen kehittymiseen ovat suuremmat. Työyhteisöt eivät enää ole niin ohjaittavia ja johtajaa sokeasti seuraavia kuin, ovat ennen olleet. Tämä haastaa myös johtajia toimimaan uudella tavalla ja perustelemaan valitsemansa johtamis- tai toimintalinjat perusteellisemmin.

Vedun (1998, 23) kuvaakin valtioiden tekemää instituutioiden ohjausta keppinä, porkkanana ja saarnana. Hän kutsuu lakeja ja määräyksiä kepeiksi, taloudellisia indikaattoreita porkkanaksi ja informaatio-ohjausta saarnaksi. Voidaan nähdä, että kaikki keinot inklusiivisemmän koulun rakentamisessa ovat olleet käytössä: inklusiosta on saarnattu jo kolmisenkymmentä vuotta, porkkana on siirretty erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden valtionosuudesta muualle ja kepillä on lyöty tahtia, kun laitetaan koulut uudistamaan käytäntönsä, sekä lakien että opetussuunnitelman avulla.

## 8 LÄHTEET

Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 25–42.

Biklen, D. (2001). Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Teoksessa P., A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 55–81.

Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U & Virtanen, P. (Toim.). (1996), *Erityisopetuksen tila* (Opetushallitus. Arviointi 2/96).

Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. New York: Open university press.

Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hautamäki, J. & Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulutuksen kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 15–24.

Heikkilä, T. (1998). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa: työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: PS-Kustannus.

Huhtanen, K. & Keskinen, S. (2009). *Rehtorius peliäkö?* Helsinki: OKKA-säätiö.

Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: PS-Kustannus.

Hämäläinen, T. (2012). Muutos koordinaattorin näkökulmasta. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy. 207–226.

Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. (1999). Integraatiosta inklusiiviseen kouluun - Utopia vaiko todellisuutta? Teoksessa P. Murto. (toim.) *Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta?* Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 12–30.

Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (toim.). (2015) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Järnefelt, P., Lång, N. & Väättäin, E. (2012). Perusopetuksen toimintakulttuurin kehittäminen Vantaalla. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy. 107–140.

Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>.

Lahtinen, N. & Haanpää, S. (2015). Oppilashuolto perusopetuksessa – näkökulmia moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Teoksessa S. Hakalehto (toim.). *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari. 132–169.

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091704>.

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain muuttamisesta 2014. 676/22.8.2014. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140676>.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 635/21.8.1998. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980635>.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009. 1705/29.12.2009. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091705>.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta. 2016. 1486/29.12.2016. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161486>.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen. (toim.) *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 43–78.
- Liusvaara, L. (2012). Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy. 187–206.
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos* (4.laitos, 1. painos). Jyväskylä: Gummerus
- Mitchell, D. (2014). What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies. New York: Taylor and Francis. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=1596944>
- Moberg, S. (2001). Opettajien näkemyksiä inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 82–95.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage publications.
- Naukkarinen, A. (2005). *Osallistavaa koulua rakentamassa*. Helsinki: Edita Prima Oy Ab
- Naukkanen, A. & Ladonlahti, T. (2001). Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 96–54.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Oja, S. (toim.). (2012) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy.
- Opetushallituksen 2018 www-sivu. Haettu 25.11.2018. osoitteesta [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppimisen\\_ja\\_koulunkaynnin\\_tuki](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki)

Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 25.11.2018 osoitteesta [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus).

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>

Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998. Haettu 25.11.2018.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Peterson, J.M. & Hattie, M. (2003). *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Ally & Bacon.

Peterson, J.M. & Hattie, M. (2010). *Inclusive teaching: the journey towards effective schools for all learners*. Boston: Ally & Bacon.

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutoksen jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera, 79–106.

Pölönen, K. (2015) Kompiortainen tuki esi- ja perusopetuksessa - Soveltamiskäytäntöjä länsi- ja itä-Suomen aluehallintovirastosta vuosilta 2012–2015. Teoksessa S. Hakalehto (toim.). *Lapsen oikeudet koulussa*. Helsinki: Kauppakamari. 206–251

Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383.

Ropo, A. (2015). Johtajuuden ilmiö. Teoksessa T. Virtanen, P. Ahonen, A. Syväjärvi, P. Vartiainen, J. Vartola & J. Vuori. *Suomalainen hallinnon tutkimus: mitä, mistä minne*. www-muoto: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102922/978-951-44-8694-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.

Rönty, L.-I. & Rönty, S. (2012). Perusopetus – arvosta käytäntöihin. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy. 63–82.



Salamanca-julistus (1994) Haettu 25.11.2018 osoitteesta

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen viralliset legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita. (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 139–166.

Saloviita, T. (2007). Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. (2008). *Kaikille avoimeen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sarlin, H-M. & Koivula, P. (2009). Opiskeluntuen järjestäminen käytännössä. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija*. 24-40

Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 364.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2017. Helsinki: Tilastokeskus Haettu 25.11.2018 osoitteesta [http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop\\_2017\\_2018-06-11\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/erop/2017/erop_2017_2018-06-11_tie_001_fi.html).

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset [verkkojulkaisu]. ISSN=1796-3796. 2017, Laatuseloste: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus Haettu 8.12.2018 osoitteesta [https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj\\_2017\\_2018-02-13\\_tie\\_001\\_fi.html](https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html)

Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Tarkkonen, Lauri (1987) On Reliability of Composite Scales. An essay on the structure of measurement and the properties of the coefficients of reliability – an unified approach. Helsinki: Finnish Statistical Society.

Teittinen, A. (2003). *Perusopetuksen inklusiopolitiikan lähtökohtia*. Kehitysvammaliitto, Tutkimusyksikkö Kotu. Helsinki. Tutkimusraportti 2/2003.

Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Hautamäki, J., & Hotulainen, R. (2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden ajattelutaitojen kehittyminen erikokoisissa luokissa. *NMI Bulletin*, 25 (3), 36-51. Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2017/09/Vainikainen-ym.pdf>

Vainikainen M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H.-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitysja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H. & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteutuksen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen. (toim.) *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera. 107–134.

Vedung, E. (1998). Policy Instruments: Typologies and Theories. Teoksessa M-L. Bemelmans-Videc, R. Rist & E. Vedung (toim.) *Carrots, Sticks & Sermons*. New Brunswick: Transaction Publishers, 21–58.

Vehmas, S. (2005). *Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan*. Helsinki: Gaideamus.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa S. Oja. (toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja kehittäminen*. Juva: Bookwell oy. 161–186.

YK:n yleissopimuksessa lasten oikeuksista (1989). Haettu 25.11.2018 osoitteesta <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus>

Yli-Luoma, P. (2015). *Johdatus kvalitatiivisiin analyysimenetelmiin SPSS for Windows-ohjelmiston avulla*. Sipoo: International Muldimedia & Distance Learning.

## 9 LIITTEET

### Liite1 Tutkimuksessa käytettyjen kysymyslomakkeen kohdat vuoden 2012 kyselyssä

114. Koulussamme yleistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki koulussasi käytössä olevat tukimuodot).

<input type="checkbox"/> Opetuksen eriyttäminen	<input type="checkbox"/> Avustajan työpanos	<input type="checkbox"/> Ryhmäkoko
<input type="checkbox"/> Opettajien yhteistyö	<input type="checkbox"/> Tulkitemispalvelut	<input type="checkbox"/> Erilaiset koejärjestelyt
<input type="checkbox"/> Joustavat ryhmittelyt	<input type="checkbox"/> Koulun kerhotoiminta	<input type="checkbox"/> Luokan kertaaminen
<input type="checkbox"/> Tukiopetus	<input type="checkbox"/> Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="checkbox"/> Samanaikaisopetus
<input type="checkbox"/> Ennakoiva tukiopetus	<input type="checkbox"/> Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="checkbox"/> Tiimiopettajuus
<input type="checkbox"/> Oppimissuunnitelma	<input type="checkbox"/> Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="checkbox"/> Yhteisopettajuus
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="checkbox"/> Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="checkbox"/> Erityisopettajan konsultointi
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="checkbox"/> Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="checkbox"/> Oppilashuollon osuuden vahvistaminen
<input type="checkbox"/> Erityisopettaja mukana tunnilla	<input type="checkbox"/> Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="checkbox"/> Muut

136. Koulussamme tehostettua tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki koulussasi käytössä olevat tukimuodot).

<input type="checkbox"/> Opetuksen eriyttäminen	<input type="checkbox"/> Avustajan työpanos	<input type="checkbox"/> Ryhmäkoko
<input type="checkbox"/> Opettajien yhteistyö	<input type="checkbox"/> Tulkittamispalvelut	<input type="checkbox"/> Erilaiset koejärjestelyt
<input type="checkbox"/> Joustavat ryhmittelyt	<input type="checkbox"/> Koulun kerhotoiminta	<input type="checkbox"/> Luokan kertaaminen
<input type="checkbox"/> Tukiopetus	<input type="checkbox"/> Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="checkbox"/> Samanaikaisopetus
<input type="checkbox"/> Ennakoiva tukiopetus	<input type="checkbox"/> Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="checkbox"/> Tiimiopettajuus
<input type="checkbox"/> Oppimissuunnitelma	<input type="checkbox"/> Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="checkbox"/> Yhteisopettajuus
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="checkbox"/> Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="checkbox"/> Erityisopettajan konsultointi
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="checkbox"/> Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="checkbox"/> Oppilashuollon osuuden vahvistaminen
<input type="checkbox"/> Erityisopettaja mukana tunnilla	<input type="checkbox"/> Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="checkbox"/> Muut

159. Koulussamme erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki käytössä olevat)

<input type="checkbox"/> Opetuksen eriyttäminen	<input type="checkbox"/> Koulun kerhotoiminta	<input type="checkbox"/> Tiimiopettajuus
<input type="checkbox"/> Opettajien yhteistyö	<input type="checkbox"/> Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="checkbox"/> Yhteisopettajuus
<input type="checkbox"/> Joustavat ryhmittelyt	<input type="checkbox"/> Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="checkbox"/> Erityisopettajan konsultointi
<input type="checkbox"/> Tukiopetus	<input type="checkbox"/> Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="checkbox"/> Oppilashuollon osuuden vahvistaminen
<input type="checkbox"/> Ennakoiva tukiopetus	<input type="checkbox"/> Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="checkbox"/> Oppimäärien yksilöllistäminen
<input type="checkbox"/> Oppimissuunnitelma	<input type="checkbox"/> Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="checkbox"/> Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus muun opetuksen yhteydessä
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="checkbox"/> Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="checkbox"/> Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityisluokalla
<input type="checkbox"/> Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="checkbox"/> Ryhmäkoko	<input type="checkbox"/> Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityiskoulussa
<input type="checkbox"/> Erityisopettaja mukana tunnilla	<input type="checkbox"/> Erilaiset koejärjestelyt	<input type="checkbox"/> Muut
<input type="checkbox"/> Avustajan työpanos	<input type="checkbox"/> Luokan kertaaminen	
<input type="checkbox"/> Tulkittamispalvelut	<input type="checkbox"/> Samanaikaisopetus	



Liite 2 Tutkimuksessa käytettyjen kysymyslomakkeen kohdat vuoden 2018 kyselyssä

17. Koulussamme yleistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki koulussasi käytössä olevat tukimuodot).

	Kyllä	Ei
Opetuksen eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joustavat ryhmittelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennakoiva tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimissuunnitelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettaja samanaikaisopettajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus / Tiimiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avustajan työpanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitsemispalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun kerhotoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäkoko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset koejärjestelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan kertaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajan konsultointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Systemaattinen formatiivinen arviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu. Jos muu, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>		

35. Koulussamme erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki käytössä olevat)

	Kyllä	Ei
Opetuksen eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joustavat ryhmittelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennakoiva tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimissuunnitelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettaja samanaikaisopettajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus / Tiimiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avustajan työpanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitsemispalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun kerhotoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäkoko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset koejärjestelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan kertaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajan konsultointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimäärien yksilöllistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus muun opetuksen yhteydessä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus osin muun opetuksen yhteydessä ja osin erityisluokalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityisluokalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus erityiskoulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Systemaattinen formatiivinen arviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu. Jos muu, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>		

23. Koulussamme tehostettua tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki koulussasi käytössä olevat tukimuodot).

	Kyllä	Ei
Opetuksen eriyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Joustavat ryhmittelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennakoiva tukiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimissuunnitelma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus yksilöopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettaja samanaikaisopettajana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samanaikaisopetus / Tiimiopetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avustajan työpanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tulkitsen palvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun kerhotoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aamu- ja iltapäivätoiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opintojen yksilöllinen ohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Havainnollistamisvälineet esim. matematiikassa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Läksyjen tekemisen seuranta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimateriaalin selkokielistäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ryhmäkoko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset koejärjestelyt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luokan kertaaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erityisopettajan konsultointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilashuollon osuuden vahvistaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Systemaattinen formatiivinen arviointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu. Jos muu, mikä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>		



## Opetuksen järjestämistä ohjaavia periaatteita

[illegible]

[illegible]